

El fotolibro contemporáneo como objeto, narración y proceso en la enseñanza artística



Sabela Martínez Eiriz

Director

José María Mesías Lema

Universidad de Granada

Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas
Programa de Doctorado en Artes y Educación (B27.56.1)

Línea de investigación Educación de las Artes, Museos y Cultura Visual: Políticas Culturales



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Sabela Martínez Eiriz
ISBN: 978-84-1195-173-9
URI: <https://hdl.handle.net/10481/89417>



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Universidad de Granada

Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas

Programa de Doctorado en Artes y Educación (B27.56.1)

Línea de investigación Educación de las Artes, Museos y Cultura Visual: Políticas Culturales

El fotolibro contemporáneo como objeto, narración y proceso en la enseñanza artística

Tesis de Doctorado presentada por
Sabela Martínez Eiriz

Director de la Tesis
José María Mesías Lema (Universidad de A Coruña)

Granada, 2023

Gracias

a las maestras y maestros con las que a lo largo de mi vida he aprendido a mirar, crear, compartir... y enseñar.

a las personas con las que, enseñando, he aprendido tanto, especialmente al alumnado que participó en las acciones.

a la comunidad de comunidades que habita el CEIP Heroínas de Sálvora.

a Uxía, pola súa xenerosidade e o seu acompañamento luminoso.

a las amigas y amigos que durante estos años me escucharon decir que tenía que ponerme con la tesis, me preguntaron con curiosidad de qué iba y me contestaron con palabras de aliento.

a mi pequeña familia, que me ha acompañado, ayudado, escuchado y alimentado durante este proceso.

y, por supuesto, a Chema, por guiarme y acompañarme desde la confianza y el cariño.



Esta investigación es parte del proyecto de I+D+i “*Los derechos de la infancia, adolescencia y juventud: habitando proyectos activistas con estudiantes, docentes y artistas contemporáneos*” (PID2020-117147RA-100), financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación-AEI.

Resumen

Esta investigación nace como una indagación sobre el fotolibro contemporáneo como objeto artístico y como discurso visual, explorando sus posibilidades narrativas, formales y poéticas en el marco de la educación artística. A través de una metodología de investigación educativa basada en artes y a/r/tográfica, se abordan acciones artísticas en relación al fotolibro para compartir y desvelar cómo sus características conceptuales y materiales participan tanto en la recepción como en la creación. Para ello, se recurre a bibliografía especializada en el área de la educación artística y del lenguaje visual y la fotografía. Paralelamente, se analiza el trabajo de referentes contemporáneos en el ámbito del fotolibro, atendiendo a sus discursos y articulaciones fotográficas, para conocer los mecanismos de lectura y elaborar estrategias de alfabetización visual, así como promover la expresión creativa personal con el fin de elaborar un discurso propio. Las acciones artísticas se han llevado a cabo tanto con alumnado como con profesorado de educación artística (en activo y en formación), trabajando con el fotolibro como objeto de lectura y experiencia, como soporte narrativo y como un proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante el estudio y la práctica de los procesos que forman parte de su producción, el fotolibro se presenta como un instrumento de creación e investigación artísticas para desarrollar el pensamiento visual.

**PARTE I,
INMERSIÓN
EN EL MUNDO
DE LAS
IMÁGENES**

CAPÍTULO 1
**Fundamentación
y diseño de la
investigación**

p.21

1.1 Preámbulo (visual)	23
1.2 Prólogo (verbal)	50
1.3 Hipótesis	54
1.4 Objetivos	56
1.5 Antecedentes y conceptos clave	58
1.5.1 El fotolibro	
1.5.2 El fotolibro, la fotografía y la (arte)investigación (educativa)	
1.6 Mis puntos de partida (todo me llevaría hacia aquí)	85

ÍNDICE

CAPÍTULO

2

Metodología

p.93

2.1 Justificación metodológica	95
2.2 La Investigación Basada en Artes	98
2.3 La Investigación Educativa Basada en Artes	100
2.3.1 Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales	
2.3.2 Investigación Educativa basada en la Fotografía	
2.3.3 Investigación Educativa Basada en el Fotolibro	
2.4 La a/r/tografía	107
2.5 Instrumentos de investigación y de creación artística	109
2.6 La educación en Derechos Humanos	113
2.7 Mapa metodológico	115

CAPÍTULO

3

La activación
de las imágenes
(en las páginas
de un libro)

p.117

3.1 Un intercambio de miradas	119
3.2 El universo de la fotografía contemporánea	122
3.3 Páginas con fotografías, imágenes que son páginas	129
3.3.1 El fotolibro como un sistema físico y conceptual	
3.3.2 Mensaje, narración y discurso en el fotolibro	
3.4 BookJockey	134
3.5 Una no-clasificación	158
3.6 Fotolibros para la infancia	169

CAPÍTULO
4 Ver,
pensar,
crear p.175

PARTE II.
(H)OJAR

CAPÍTULO
5 El fotolibro
como
objeto p.229

5.1 El objeto	231
5.2 El primer contacto	244
5.2.1 Percibir el fotolibro	
5.3 Páginas repletas de imágenes	260
5.3.1 Modos de leer	
5.4 Comprender el lenguaje visual	275
5.4.1 La unidad mínima: la fotografía	
5.5 Percepción y activación del pensamiento visual	308

CAPÍTULO 6

El fotolibro como narración

p.313

6.1 Múltiples posibilidades: relaciones, correspondencias y desplazamientos	315
6.1.1 Encuentros visuales en la doble página	
6.2 Edición y secuenciación	326
6.2.1 Agrupaciones y secuencias	
6.2.2 Poética de la imagen	
6.3 Disposición	352
6.3.1 La puesta en página	
6.3.2 La música y el silencio	
6.3.3 El texto	
6.4 El discurso del fotolibro	390
6.4.1 La narrativa material del objeto	

CAPÍTULO 7

El fotolibro como proceso

p.439

7.1 La experiencia del fotolibro	443
7.1.1 Explorando el fotolibro en procesos educativos	
7.2 Habitando el proceso: investigación y creación artístico-educativa	471
7.2.1 El eje temático: los derechos de la infancia	
7.2.2 Artista habitante	
7.2.3 Heroínas de Sálvora	
7.2.4 Habitando el proceso	

**PARTE III.
LA ÚLTIMA
PÁGINA**

**CAPÍTULO
8**

Epílogo p.561

8.1 Comprensiones	565
8.2 Provocaciones	569
8.3 Reflexiones	573
8.4 Epílogo visual	576

**Referencias
bibliográficas** p.595

«Yo quiero saber lo que es esta foto porque esta foto quiere decir algo».

Esto me lo dijo un día mi abuela, no sé por qué o a qué foto se refería. Seguramente estábamos viendo un álbum antiguo. Ya no lo recuerdo, sé que ella tampoco. Yo apunté la frase en una nota del móvil que tengo reservada para anotar cosas que me dice cuando los tiempos y los recuerdos se mezclan en su voz, o también para cuando el presente se presenta ante ella y lo ve, nos ve y nos habla.

Ella tiene algo que también tienen las fotografías y las flores: bellas, contenidas y atemporales.

«Yo e e esta
foto
Esto qué
o a d amos
vien o, sé
que a nota
del n cosas
que rderos
se m do el
pres ve y
nos
Ella t grafías
y las es.



PARTE I

**INMERSIÓN
EN EL MUNDO
DE LAS
IMÁGENES**

CAPÍTULO 1

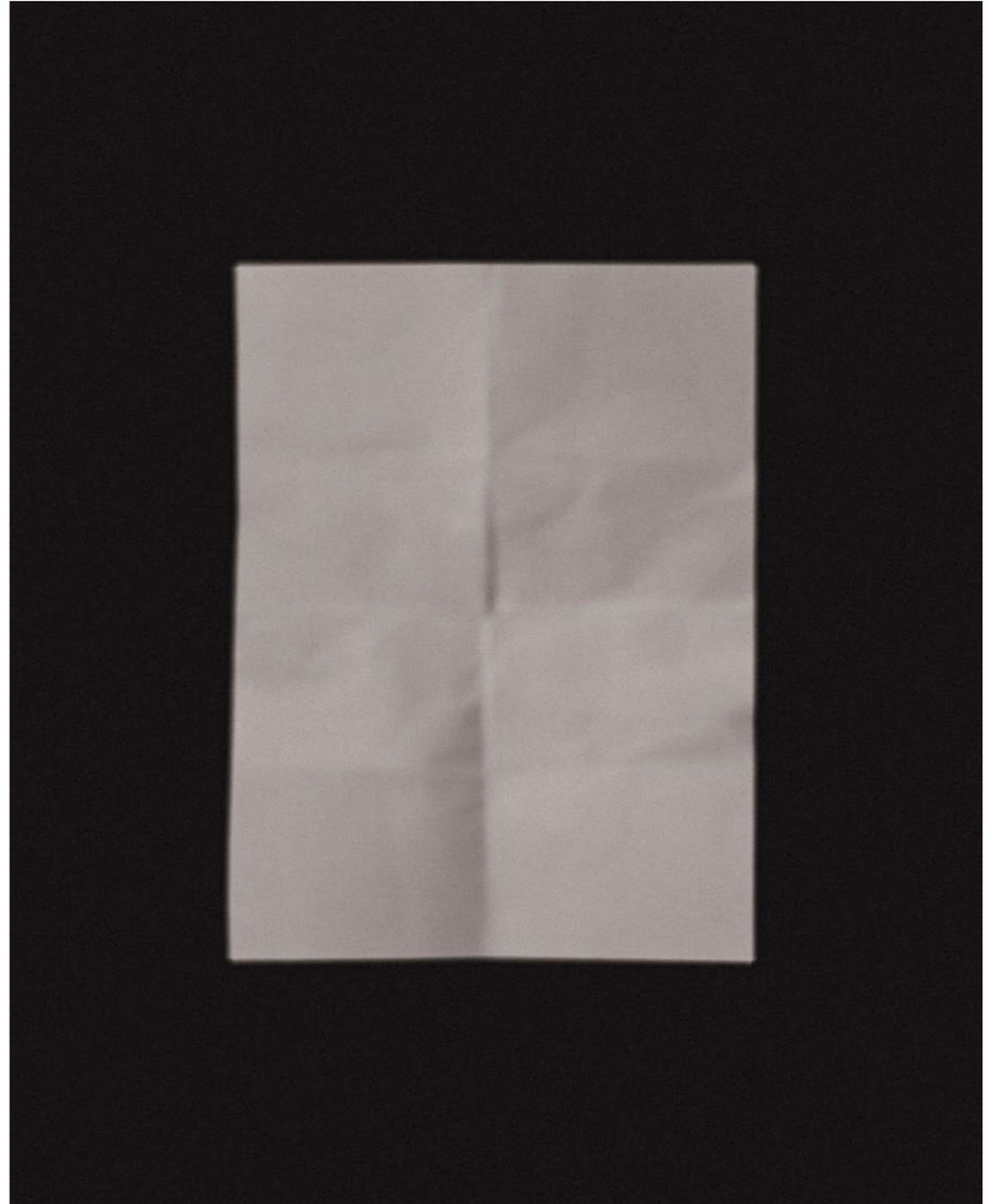
Fundamentación y diseño de la investigación

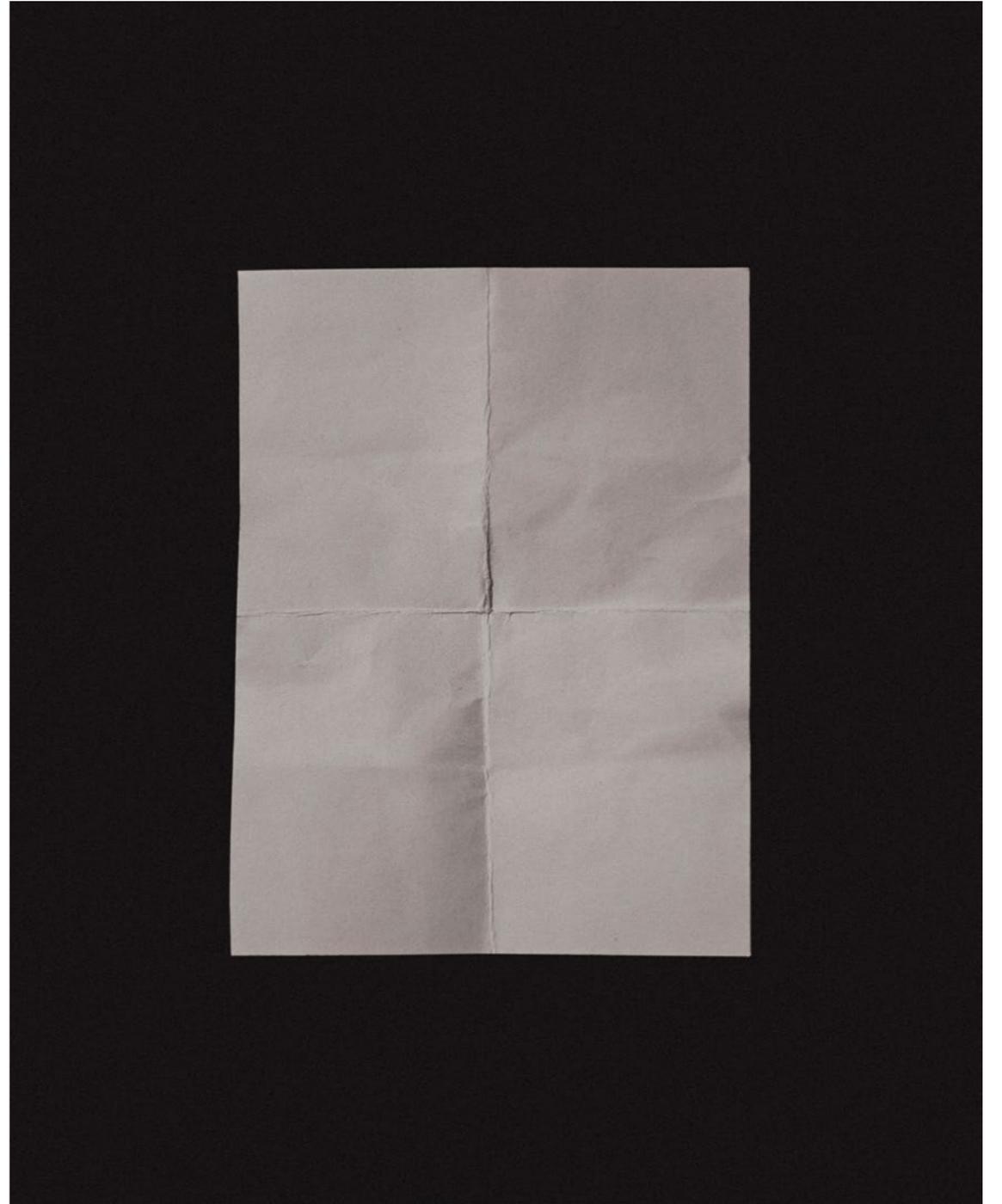
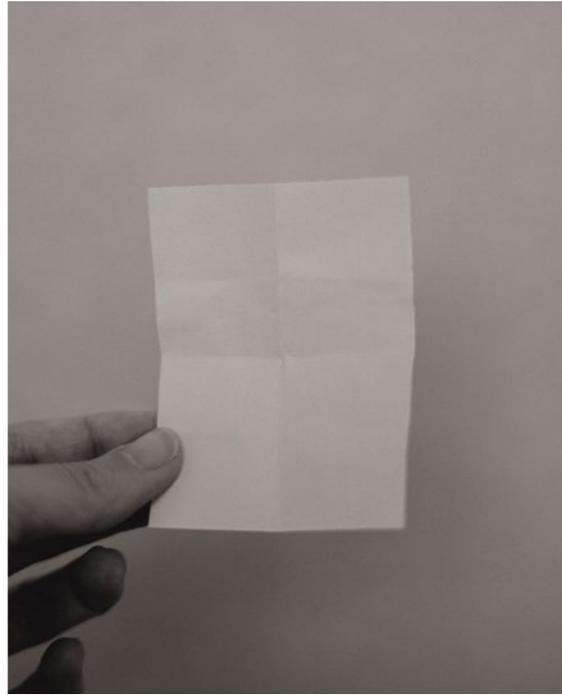
Ensayo visual (pp. 23-49) *El encuentro y el deseo (Preámbulo)* (Sabela Eiriz, 2023) con imágenes a partir de mi archivo fotográfico artístico y personal. Por orden de aparición:

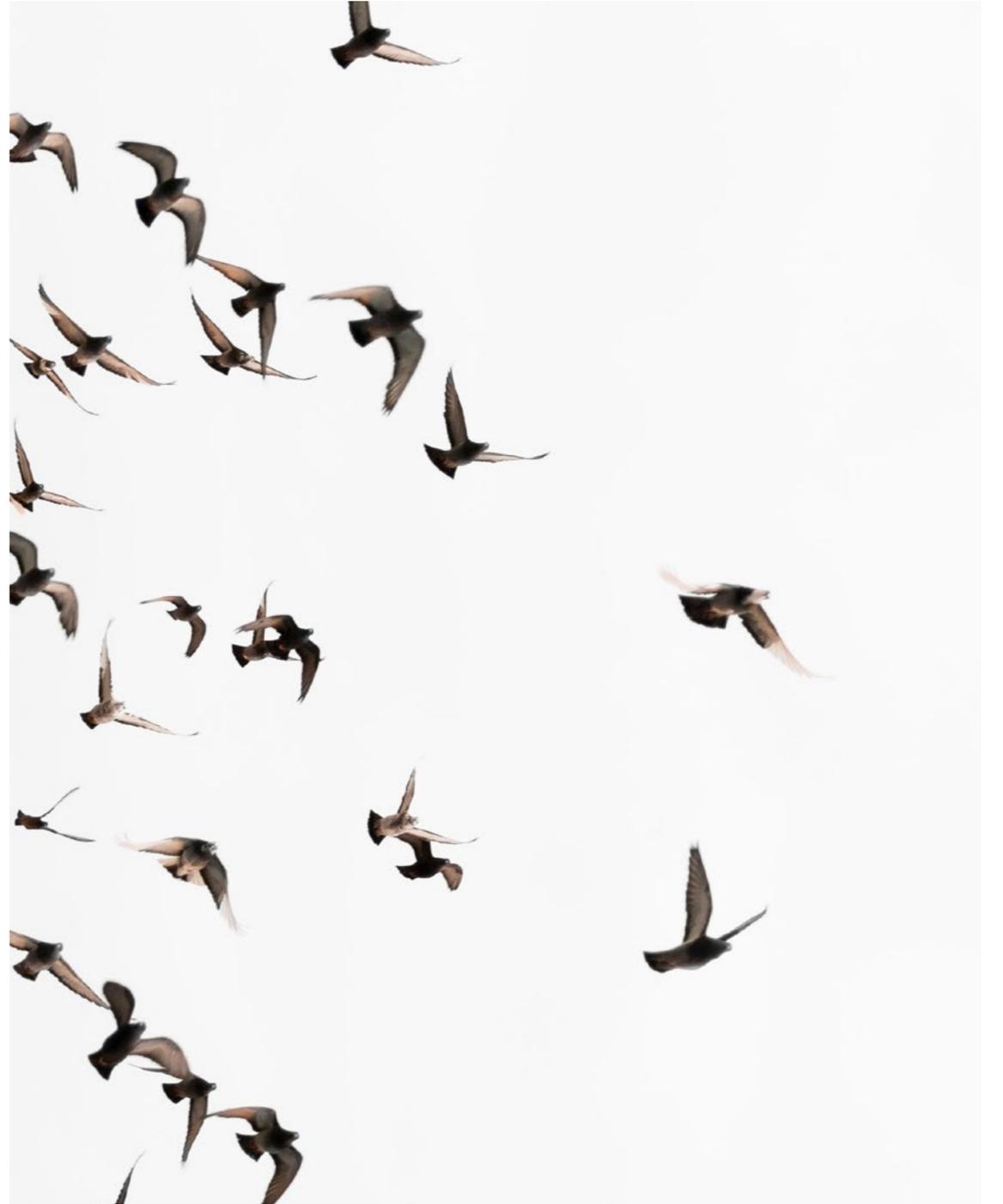
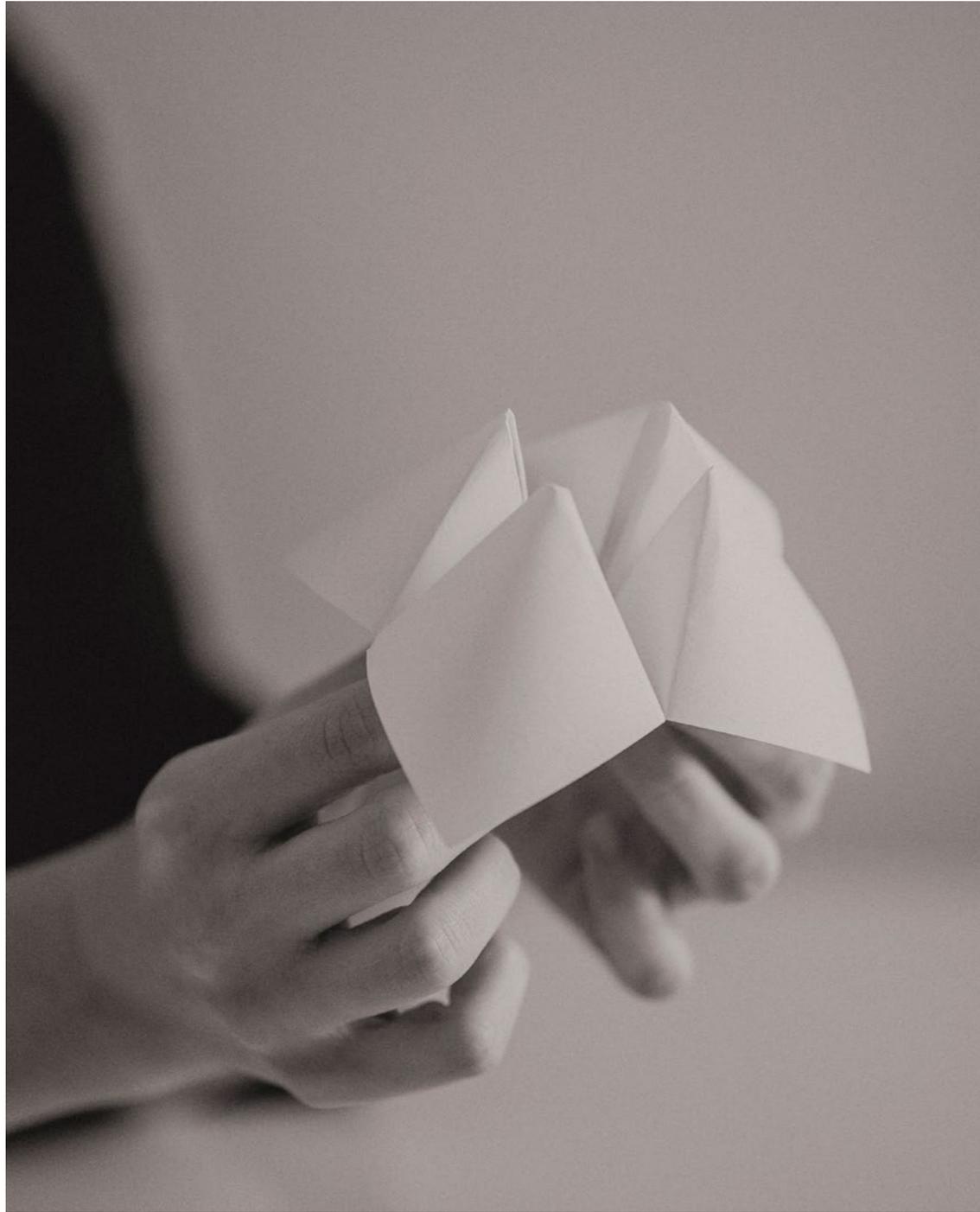
- p. 23: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 24: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 25: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 26: díptico, S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 27: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 28: S/T (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 29: S/T (Sabela Eiriz, 2020)
- p. 30: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 31: montaje con S/T del proyecto *Ahora solamente* (Sabela Eiriz, 2020) y S/T (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 32: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 33: montaje con S/T del proyecto *Ahora solamente* (Sabela Eiriz, 2020) y S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 34: S/T del proyecto *Ahora solamente* (Sabela Eiriz, 2020)
- p. 35: montaje con fotografía de archivo sobre S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 36: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 37: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- pp. 38-39: S/T de la serie *(h)ojear* (Sabela Eiriz, 2022)
- pp. 40-41: montaje con fotografías de la serie *(h)ojear* (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 42: montaje con *Autorretrato* (Sabela Eiriz, 2022) sobre S/T de la serie *Gándara* (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 43: *Autorretrato* (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 44: *Autorretrato* (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 45: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 47: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 48: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 49: detalle de S/T (Sabela Eiriz, 2020)

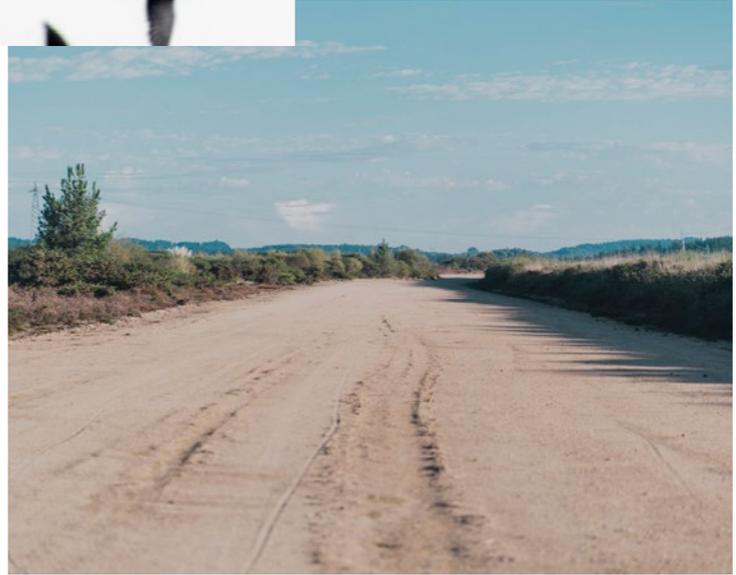
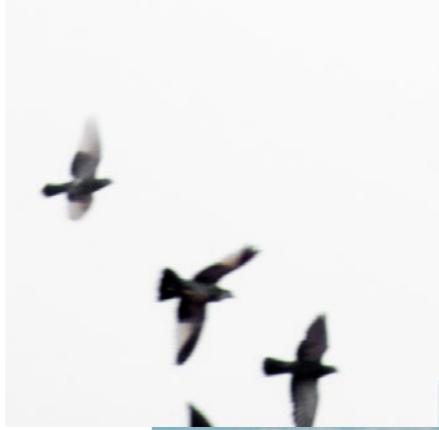
1.1 PREÁMBULO (VISUAL)

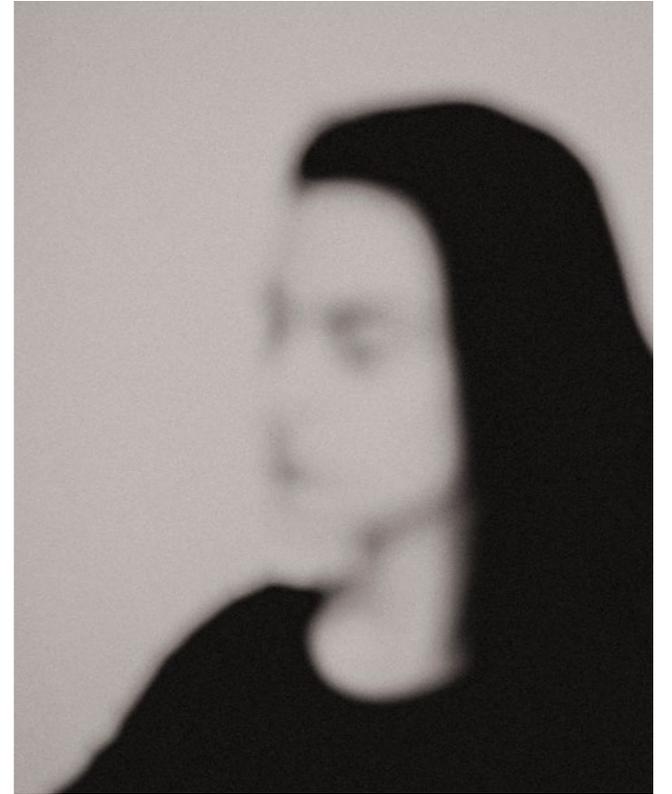




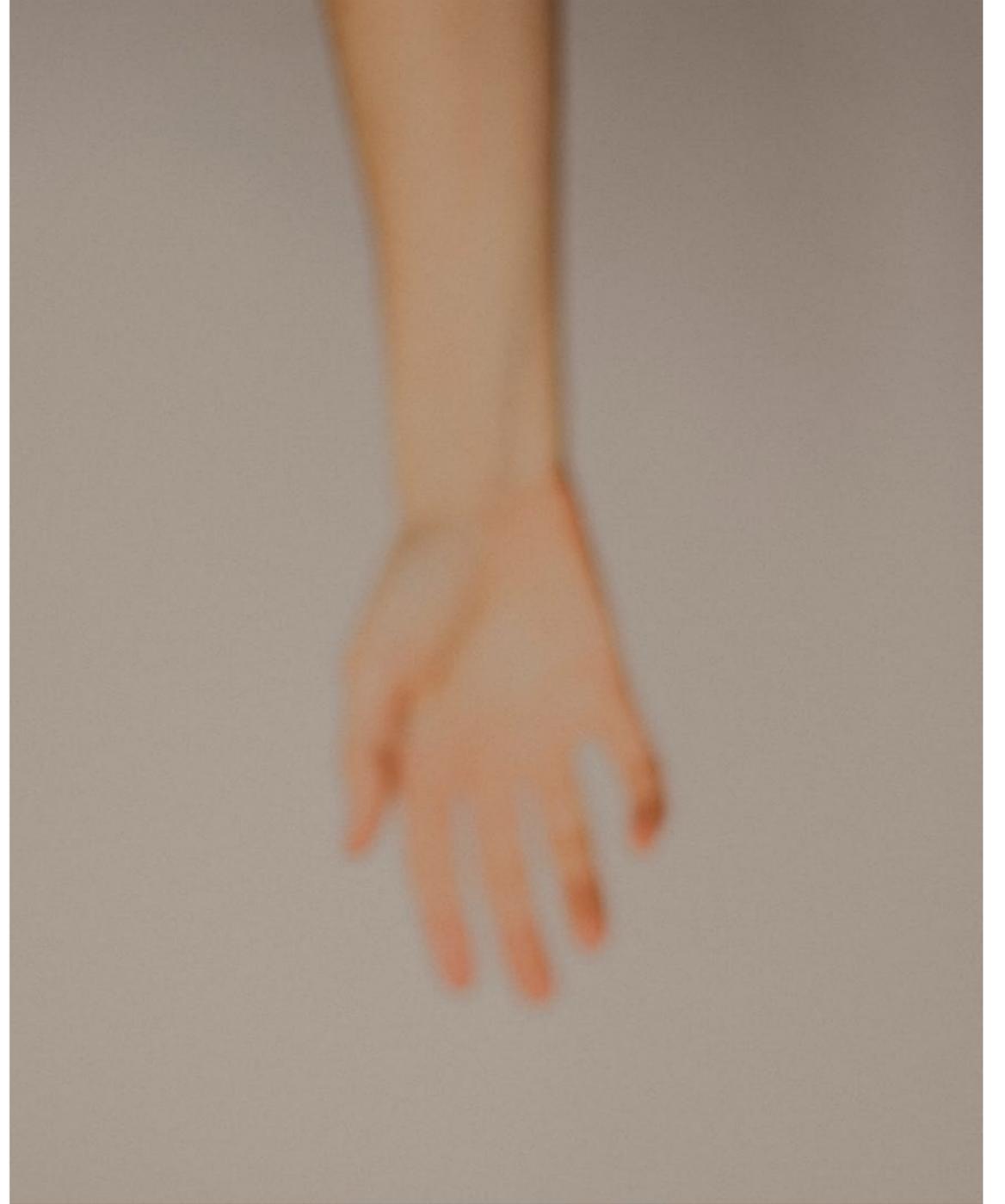


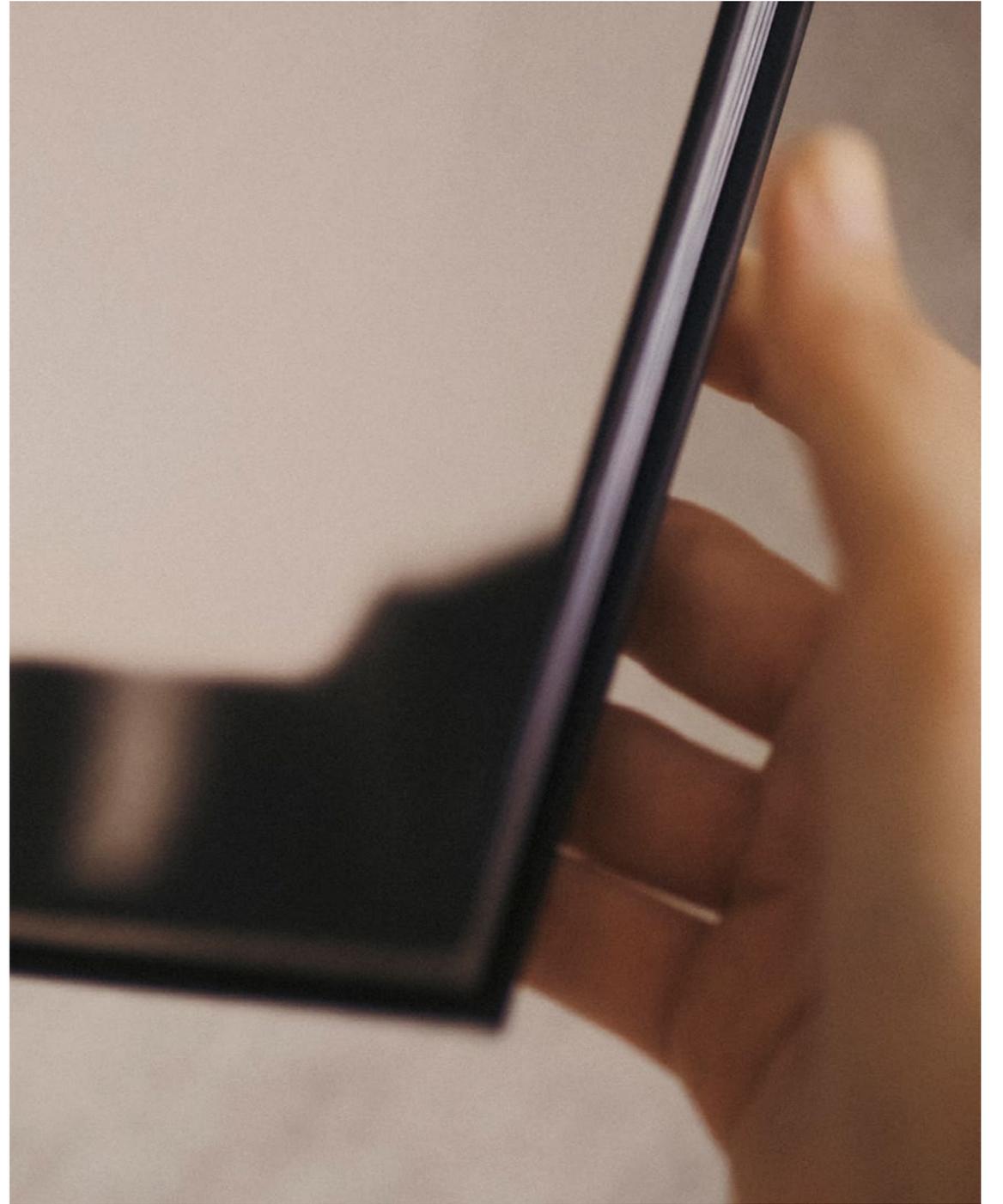
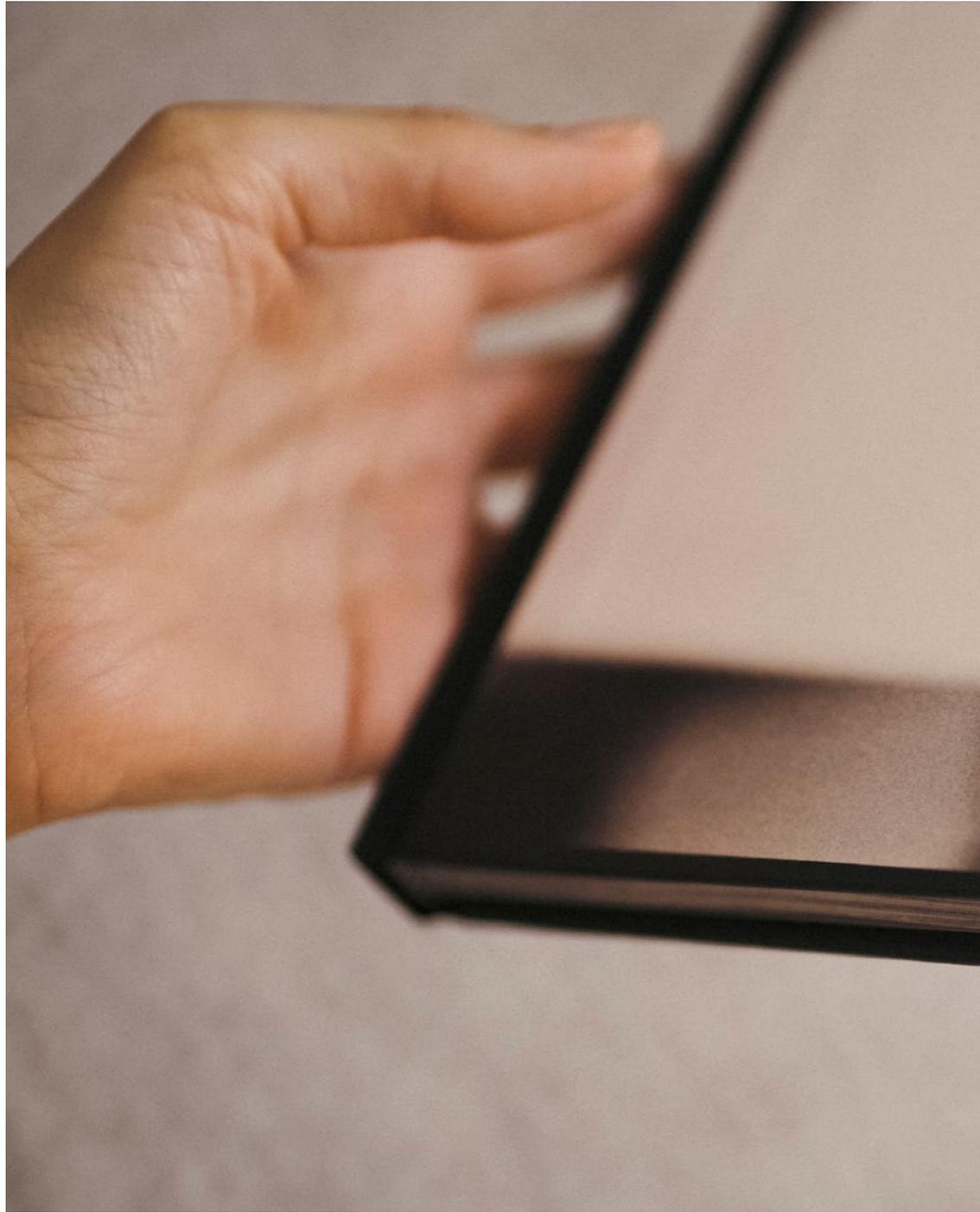




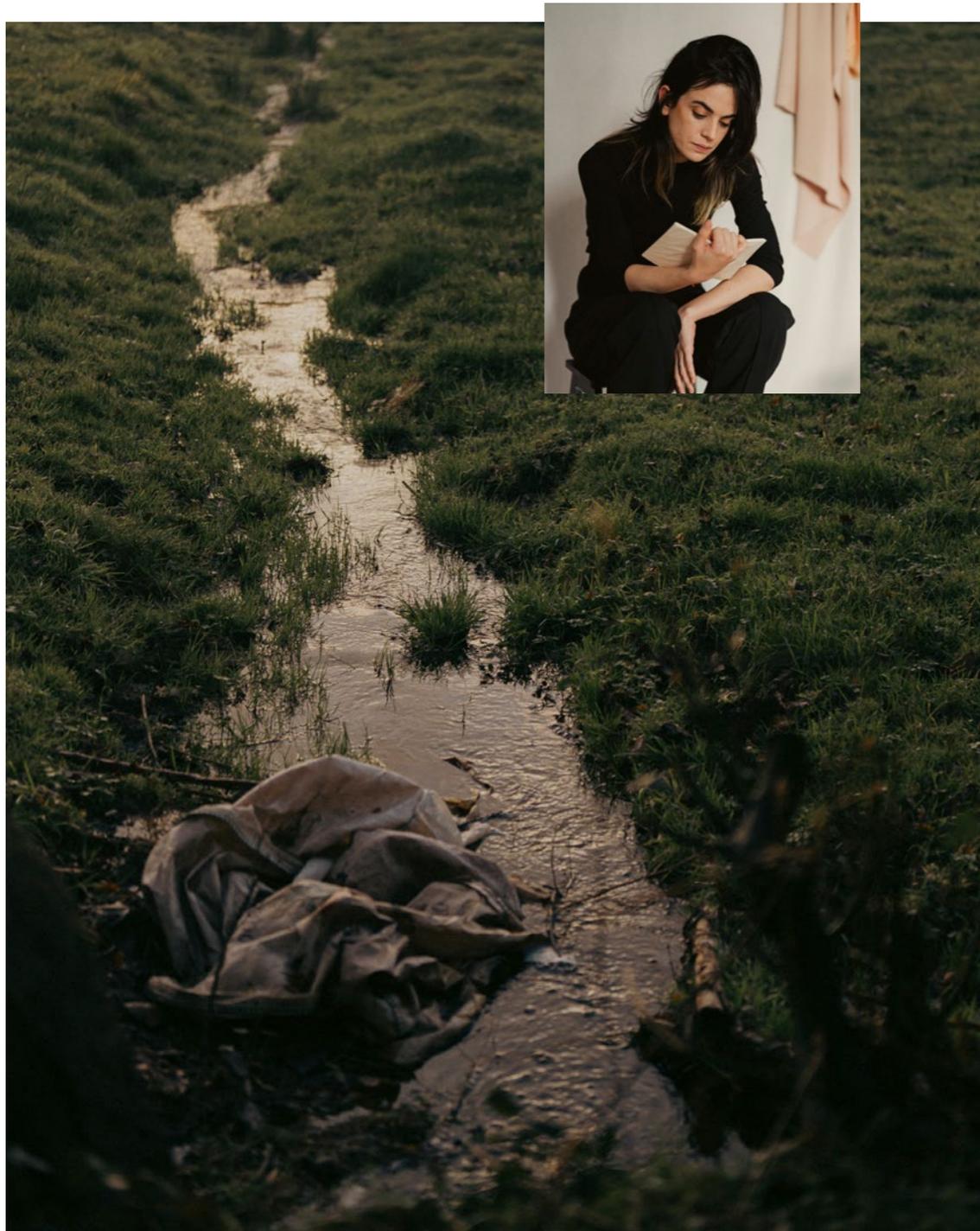


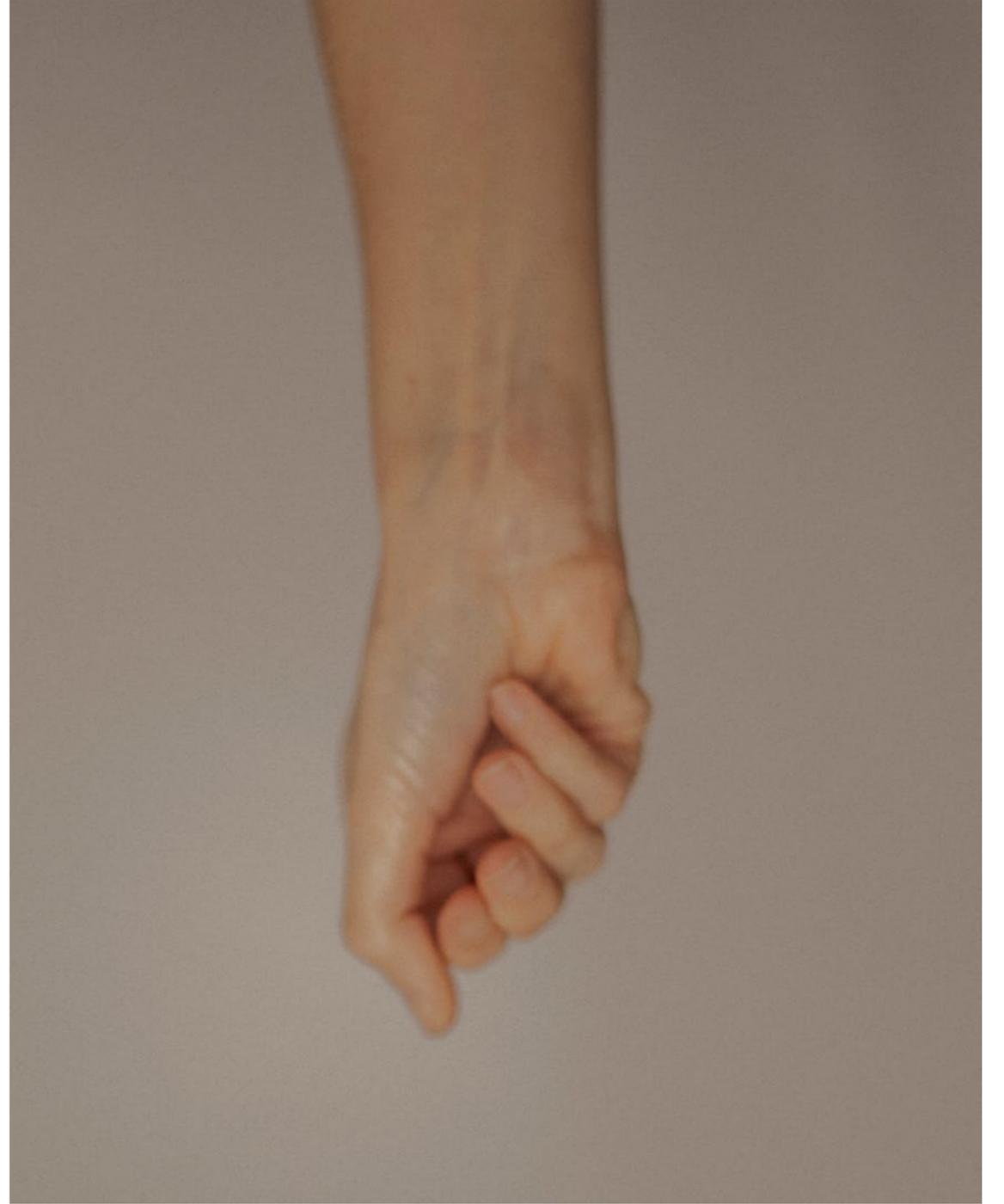




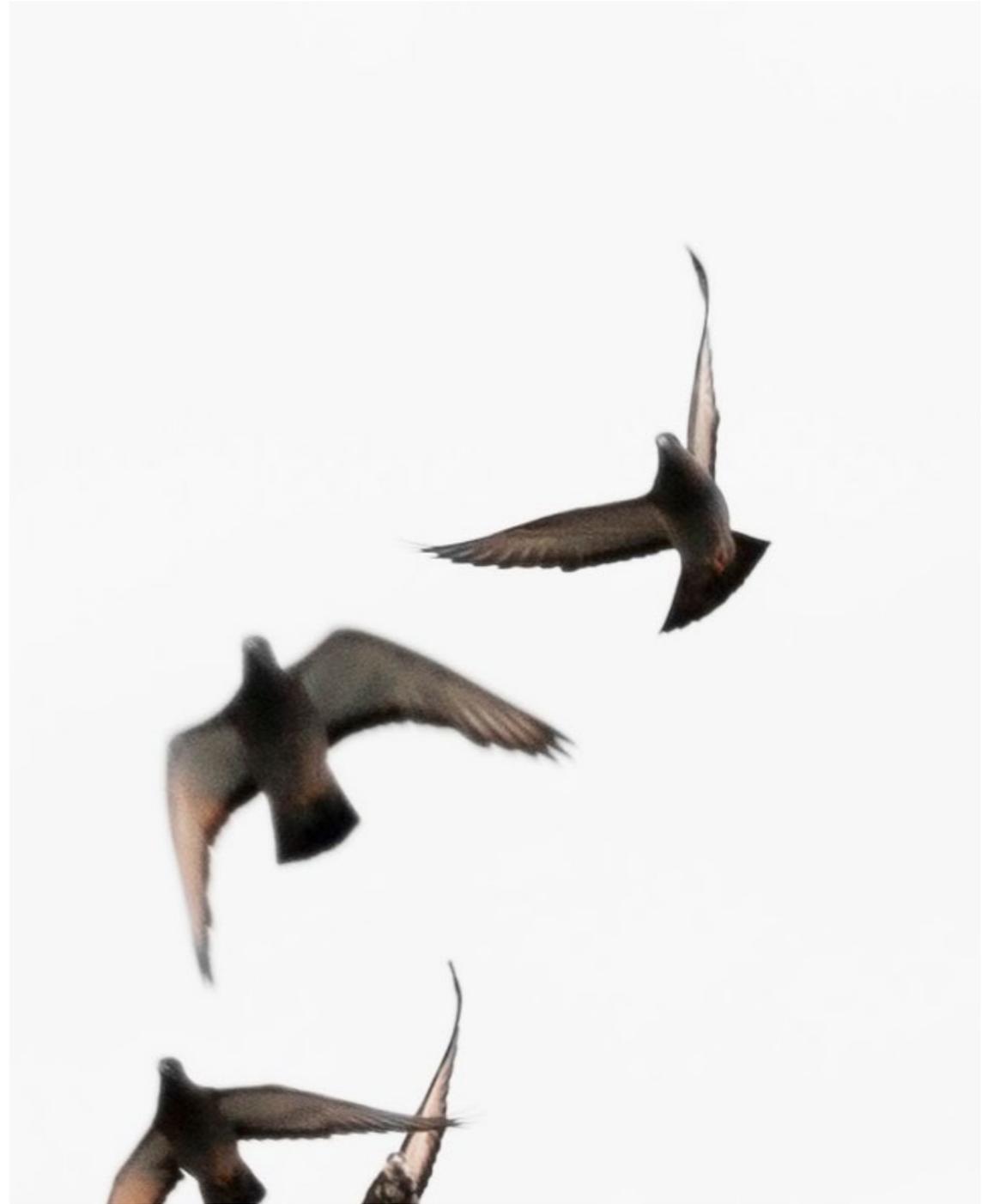
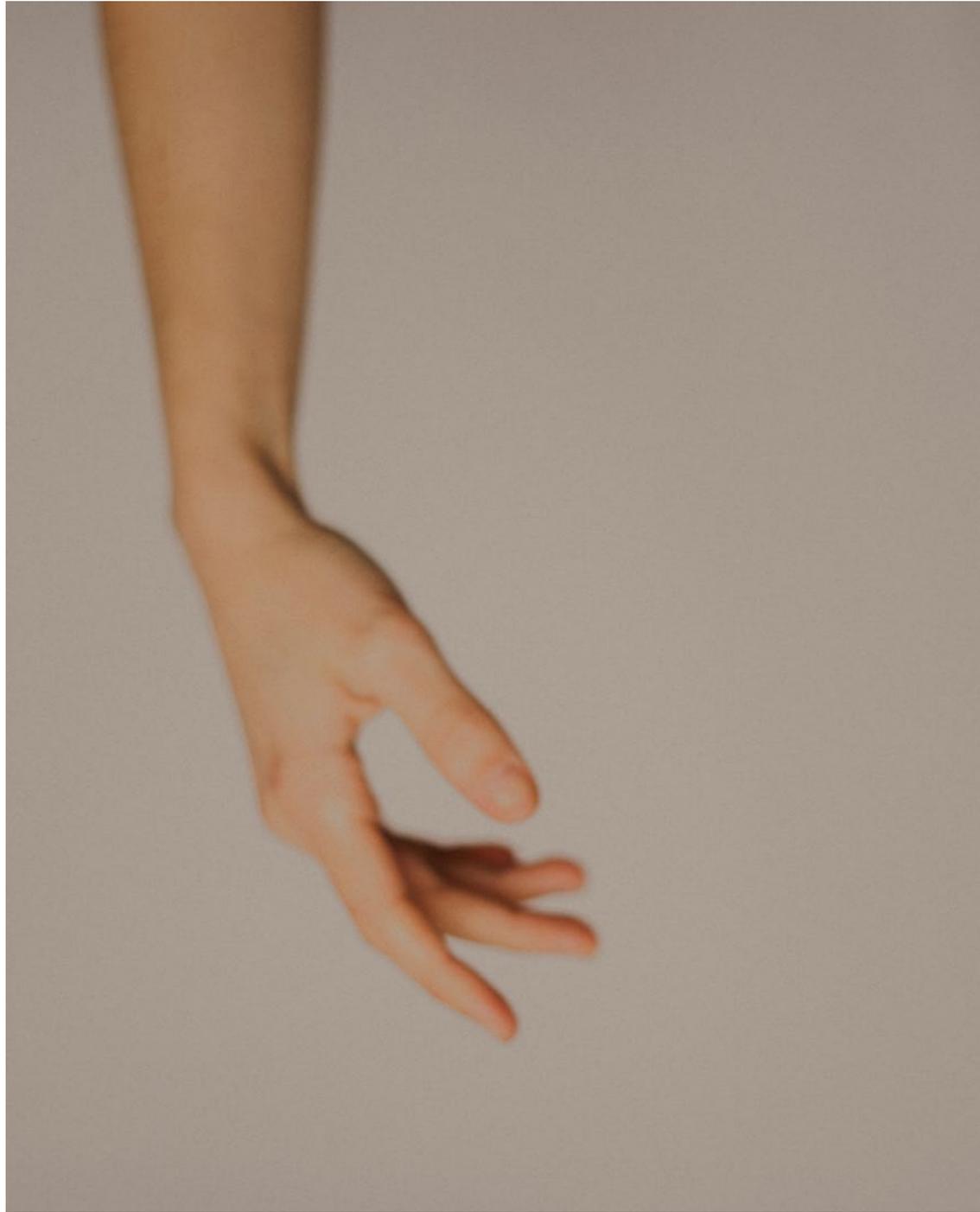












1.2 PRÓLOGO (VERBAL)

Siempre me ha gustado contar historias. Reales o ficticias, con palabras escritas o habladas, o a través de imágenes, objetos o sonidos. Siempre me ha gustado esa idea de transmitir, evocar y compartir. Quien dice historias, dice también experiencias, ideas, quejas, dolores o descubrimientos. Establecer un puente con otra persona, hacerla partícipe de un pensamiento o una emoción palpitante, expresarle nítidamente la sensación que puede despertar un olor en un momento determinado del año.

En la inmensidad de ese primer “siempre”, he ido viajando de una disciplina a otra, dando bandazos y buscando caminos, dispersándome al tirar del hilo, ahondando y experimentando con lenguajes literarios y audiovisuales. Es por eso (estoy segura) que mi expresión artística a día de hoy es un collage de formas y de formatos con los que moldeo y construyo a mi gusto un discurso.

Muchas veces las protagonistas de mi relato son imágenes, manifestando a través de su visualidad un universo compartido, abriendo en ellas una complejidad de posibilidades que juegan y tensionan sus significados. Hoy en día tenemos tanta costumbre de valernos de imágenes para expresar ideas y emociones (no hay más que echar un vistazo al tipo de conversaciones que mantenemos a través de nuestros teléfonos), que parece fácil asumir su presencia como discursos en sí mismas, sin necesidad de palabras. Y, sin embargo, en ámbitos alejados de lo artístico y lo cotidiano, aún hay cierta reticencia ante la ambivalencia que contienen. Esa ambigüedad (en la que reside cómodamente lo poético) es a menudo motivo suficiente para decantarse por las palabras, para que anclen, clarifiquen o hasta sustituyan al mensaje visual, acotando así nuestro entendimiento y coartando lo que podamos descifrar. Y digo esto con la certeza de que el lenguaje escrito puede también ser moldeable

y evocador, pero sabemos que la comprensión lectora no funciona igual en ambos casos: no leemos las imágenes de la misma forma que las palabras, pues su codificación es diferente (tal vez, pienso, deberíamos dejar de comparar ambos lenguajes). Sin embargo, eso no las hace menos válidas para transmitir un discurso. Es más, en ocasiones, renegar de ellas puede quebrar la expansión de nuestro pensamiento.

En ese afán y búsqueda por la expresión visual, me encontré hace años con un objeto íntimo y expansivo, que contenía las imágenes dándoles libertad para mostrarse y relacionarse entre ellas. El fotolibro, en todas sus variantes, es un sistema capaz de transmitir, de evocar, de compartir... y de mostrar, explicar, contar o atestiguar. Con una lógica compleja basada en el lenguaje visual y el diseño, acompañados de más o menos palabras, se configura como un medio y una experiencia capaz de albergar multitud de inquietudes. Sin embargo, en muchos ámbitos aún es un desconocido –o, si no el fotolibro en sí mismo, sus posibilidades–. Esto que afirmo viene de mi propia experiencia, pues me he visto en muchas ocasiones intentando definir rápidamente qué es un fotolibro para que las personas de mi alrededor supiesen a qué estaba dedicando mi tiempo y mi investigación. Así como en el mundo de la fotografía contemporánea el fotolibro parece ser ya una enseñanza indispensable, no ocurre lo mismo fuera de esa burbuja. Todo esto no hacía sino incrementar mi interés y la necesidad de abordarlo para poder compartirlo y desvelar su discurso en potencia, adentrarnos en ese objeto que espera pacientemente, desde cada una de sus fotografías, a ser abierto, descubierto y leído. Toparnos con un objeto revelador que muchas veces es un motor creativo, descubriendo con él caminos nuevos y generando esa sensación tan adrenalínica que sentimos quienes gozamos de la creación, cuando algo se nos enciende por dentro y queremos investigar, experimentar y hacer algo nuevo.

De esta forma, nace una investigación que aborda el fotolibro como objeto, como narración y como proceso, introduciéndolo en la enseñanza de las artes para compartir y desvelar cómo sus características conceptuales y materiales participan tanto en su lectura como su elaboración. Investigarlo es, por tanto, trabajar con él como objeto de lectura y experiencia, así como soporte narrativo y proceso de enseñanza y aprendizaje.

El poeta Stéphane Mallarmé aseguraba que “todo existe para acabar en un libro”. (...) También glosó a Mallarmé la ensayista Susan Sontag, quien escribió que “hoy todo existe para culminar en una fotografía” (...) Cuando se reúnen estas frases sobre los libros, la fotografía y las cosas, el mundo existe para convertirse en fotografía y en libro. (Gerry Badger en Neumüller, 2017, s.p.)

1.3 HIPÓTESIS

La hipótesis principal de esta investigación parte de la pregunta

¿Puede ser el fotolibro contemporáneo un instrumento de creación e investigación artística para desarrollar el pensamiento visual?

Otras preguntas de investigación que profundizan y dan estructura a esta tesis son:

¿Qué características tienen los fotolibros que los diferencian de otras prácticas artísticas en el marco de la fotografía contemporánea y qué experiencia comunicativa específica generan respecto a otras disposiciones visuales?

¿Qué procesos y decisiones forman parte de la creación de un fotolibro, influyen en su carácter y su contenido, y nos pueden servir como puntos de anclaje a la hora de abordarlo, de leerlo y de interpretarlo?

¿De qué formas podemos alfabetizar visualmente al alumnado y proporcionarle herramientas para desarrollar una mirada crítica sobre las imágenes que le rodean y elaborar un discurso visual?

¿Qué papel pueden jugar en el marco de la docencia artística los procesos de edición, secuenciación y disposición fotográficas, así como la conceptualización y la materialización de un fotolibro?

¿Qué experiencia aporta, al alumnado y a docentes, el fotolibro como proceso educativo?

¿Puede el fotolibro mejorar el aprendizaje de las artes?

1.4 OBJETIVOS

El objetivo general es

Generar estrategias artísticas a través de la lectura y la edición del fotolibro con alumnado y profesorado de educación artística, promoviendo la alfabetización visual y la expresión creativa personal en el campo de la fotografía contemporánea.

Los objetivos específicos que amplían esta investigación son:

Analizar el trabajo de referentes artísticos contemporáneos que trabajan con el fotolibro, atendiendo a los discursos fotográficos, las estrategias narrativas y creativas y la conceptualización del objeto como un discurso completo.

Estudiar los mecanismos de lectura y recepción de la imagen fotográfica y el fotolibro, desglosando aquellos elementos y decisiones que intervienen y significan en el fotolibro como objeto expresivo.

Elaborar estrategias de alfabetización visual y deconstrucción de la imagen en el aula a través del fotolibro, destinados al aprendizaje por parte del alumnado y a la formación del profesorado.

Investigar sobre los procesos de edición y secuenciación para introducir en el aula estrategias narrativas fotográficas, con el fin de conceptualizar y elaborar un discurso propio a través de la creación de un fotolibro.

1.5 ANTECEDENTES Y CONCEPTOS CLAVE

A lo largo de los diferentes capítulos se irán abordando en profundidad los conceptos y temáticas que componen la constelación conceptual de esta investigación.

Los aspectos relacionados con los fundamentos metodológicos que definen la forma y los procesos del trabajo, están recogidos en el capítulo 2. Por otro lado, el contexto y las características del fotolibro contemporáneo se abordarán con detenimiento en el capítulo 3, mientras que los conocimientos, procedimientos y propuestas para su lectura y creación, protagonizan los capítulos comprendidos entre el 5 y el 7. El capítulo 4 es un capítulo visual que sirve de puente y en el que reviso las ideas y estrategias del proceso de ver, pensar y crear. Por último, el capítulo 8 sirve de cierre y epílogo recogiendo pensamientos y reflexiones de esta investigación.

fotolibro
contemporáneo

fotografía
contemporánea

a/r/tografía

lenguaje
visual

narrativa
visual

educación
artística

investigación
educativa

poética
visual

artista
habitante

derechos de
la infancia

Para poder introducir todas estas cuestiones, resulta imprescindible acotar previamente la definición del núcleo de este trabajo: el fotolibro. Asimismo, en este apartado, recojo los antecedentes tanto del fotolibro como del contexto de esta investigación, asentando las raíces desde las que luego irá desarrollándose el trabajo.

1.5.1 El fotolibro

Lo cierto es que, en la actualidad, no es sencillo encontrar consenso respecto a una definición delimitada del fotolibro y por tanto resulta imprescindible tener presente las fronteras difusas que lo separan de publicaciones similares, teniendo en cuenta a su vez que estas divisiones no son siempre compartimentos estancos. Es necesario, entonces, acotar y concretar qué características fundamentan y definen lo que es un fotolibro y, posiblemente, también es conveniente apuntar qué publicaciones, aunque parecidas, no lo son. Eso sí: tomaremos estas categorizaciones como puntos de anclaje para referencias futuras, teniendo siempre presentes la fragilidad y la fluidez de sus límites.

Qué es un fotolibro

Para articular una definición con la suficiente amplitud y concreción, he recurrido a manuales, ensayos y estudios vertidos sobre el fotolibro. Desde las últimas décadas del siglo XX, diferentes autoras y autores han intentado nombrar, definir y acotar este objeto. En el Número 6 de *Les Cahiers de la Photographie* (1982), Claude Nori propuso el «livre de photographe» haciendo referencia a aquellos libros con una arquitectura fundamentada en imágenes que se relacionan y resignifican entre sí. Si bien lo diferencia del “libro de artista”, haciendo referencia a la entidad del fotógrafo como autor, esta denominación parece dejar fuera a todos aquellos agentes que a menudo participan en su creación, como editores o diseñadores (Neves, 2016, p. 8). Apenas dos años después, nos encontramos con el «photobookwork» de Alex Sweetman (deudor del «bookwork»

u obra-libro propuesto por Carrión en los años 60 y de cuya teoría hablaremos más adelante), aludiendo en esta ocasión a la secuenciación fotográfica interna y a la estructura física y material del objeto (Vega Pérez, 2020, p. 43). Con la investigación de Martin Parr y Gerry Badger, *The Photobook: A History*, se asentó el término «photobook», ampliamente aceptado hoy en día y traducido literalmente al español como «fotolibro»:

Un fotolibro es un libro –con o sin texto– cuyo contenido principal se transmite mediante fotografías. Se trata de un libro cuyo autor es un fotógrafo o alguien que edita y ordena el trabajo de un fotógrafo, o incluso de varios fotógrafos. Tiene un carácter propio, diferente de las fotografías individuales, de la fotografía funcional o de la fotografía artística para exposiciones. (Parr y Badger, 2004, p. 7)

Si bien la definición de estos autores resulta demasiado abierta comparada con las necesidades de delimitación que nos encontramos a día de hoy, sí refleja la importancia de elementos clave en el desarrollo de los fotolibros: el diseño, la encuadernación y, sobre todo, la secuenciación fotográfica. Por otro lado, a pesar de la polisemia en algunas de sus traducciones, el término photobook/ fotolibro es ampliamente aceptado y utilizado a día de hoy.

Ya no se trata tanto entonces de elegir el término que lo defina, sino de escoger y delimitar las características de lo que se entiende como tal, cuestión donde no existe un acuerdo general (y que, tal vez, supone también una de las riquezas de este objeto fotográfico). Parr y Badger argumentan ciertos criterios definitorios: ser más que una colección de imágenes y contener cierta intención, algo que se refleja en las decisiones sobre su diseño, en consonancia con la idea (Patrizia Di Bello en Di Bello et al. 2012, p. 3). Estos aspectos son clave también a la hora de diferenciar los fotolibros de otras publicaciones, especialmente en aquellos casos destacables por su materialidad y por la disposición de las fotografías.

En la misma publicación, Badger cita la definición de Ralph Prins en *Photography Between Covers: The Dutch Documentary Photobook After 1945*, comparando al fotolibro con una escultura o una película, es decir, erigiéndolo como una obra de arte autónoma en la que las fotografías son partes de un «evento dramático llamado libro» (Shannon, 2010, p. 57). Por otro lado, Horacio Fernández, voz de referencia en el campo del fotolibro latinoamericano por sus publicaciones, estudios y exposiciones dedicadas al mismo, lo define como «una publicación compuesta por fotografías ordenadas como conjuntos de imágenes con argumentos y significados complejos», catalogándolo de «medio» para producir, presentar, comunicar y leer fotos (Fernández, 2014, p. 4).

Vemos, por lo tanto, cómo las definiciones viajan entre aquellas que derivan más hacia la idea de fotolibro como obra en sí misma (más cercano al también complejo “libro de artista”) y otras que, desde el punto de vista fotográfico, lo identifican como un soporte y experiencia posible para reunir, disponer y articular una serie de imágenes.

Matt Johnston, en uno de los estudios más recientes sobre fotolibros, *Photobooks & A critical companion to the contemporary medium* (Onomatopee, 2021), define el fotolibro como una expresión de un pensamiento, tema, posición, lugar o tiempo basada en fotografías y que fue construida teniendo presente la fisicalidad del libro por un solo autor o múltiples. En esta acotación encontramos recogidos los elementos que más se repiten y coinciden entre las distintas voces: el libro como objeto y experiencia, la posibilidad de una autoría compartida, la importancia de las decisiones materiales en relación al discurso interno y la temática y, por supuesto, el indudable protagonismo de las fotografías en su narrativa interna.

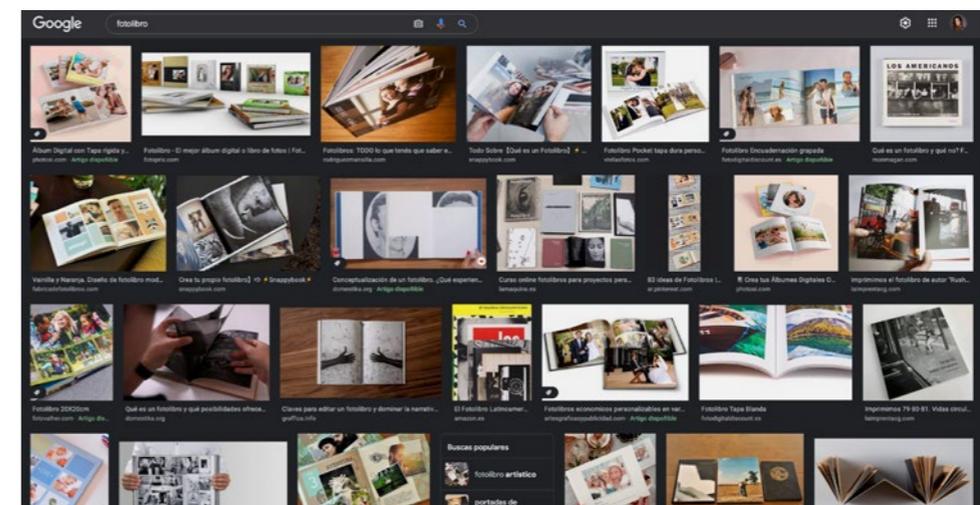
Sin embargo, no siempre resulta tan clara la distinción. Este objeto que se mueve entre lo artístico y lo social, lo fotográfico y lo

literario, ocupa una ubicación liminar que tanto puede presentarse en una biblioteca como en un museo (Vega Pérez, 2020, p. 27). El abanico de posibilidades que ofrece es también un desafío a su propia categorización, la cual no permite apenas homogeneizaciones o clasificaciones sencillas.

Qué no es un fotolibro

La necesidad de acotar qué es un fotolibro no viene tanto de cumplir una serie de puntos, sino de poder diferenciarlo de otras publicaciones con las que comparte similitudes en cuanto a la forma, los contenidos o los procesos creativos, pero que no por ello son consideradas en fotolibros. Podríamos decir que no todos los libros de o sobre fotografía –o que contienen fotografías–, son fotolibros; a continuación, argumentaré esta afirmación para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio.

Hoy en día, si buscamos en Google la palabra “fotolibro”, los primeros resultados nos redireccionan a las páginas web de empresas que ofertan servicios de impresión fotográfica, entre los cuales encontramos la posibilidad de confeccionar e imprimir un álbum de fotografía. Generalmente destinados al uso privado, sin pretensiones



Cita visual: captura de pantalla de la búsqueda en Google Imágenes de “fotolibro”. 2022. Fuente: autora.

artísticas, documentales o divulgativas, estos “fotolibros” están muy alejados de aquellos objetos de los que venimos hablando. Y, sin embargo, la necesidad del término para la oferta de estos productos llegó a provocar que una de estas empresas, Fotoprix, lo reclamase como marca registrada ^(Vega Pérez, 2020, p. 46). Esta polisemia debida a la coincidencia de un formato (el libro) y a la presencia de fotografías (de todo tipo), es solo un ejemplo de la complejidad y posible confusión a la hora de especificar de qué estamos hablando.

En realidad, si nos fijamos en el término «literatura», éste puede hacer referencia a un conjunto de producciones literarias, del tipo que sean, pero también hablar específicamente de obras artísticas (sean narrativa o poesía), alejadas de manuales o tratados teóricos ^(Neves, 2016, p. 7). Sí comparten las similitudes físicas del soporte, pero la función y los contenidos están alejados, tanto en su concepto como su intención.

Otro límite que genera dudas y donde, dependiendo de la teoría y del punto de vista, puede llegar a haber confrontación de opiniones, es la distinción entre los fotolibros y los catálogos y libros de fotografía. Estos últimos serían publicaciones que podríamos englobar dentro de libros dedicados a la divulgación artística ^{(Miguel Ángel Felipe (alias Elde Gelos) en Boisier, 2019)}. También los catálogos tienen cierto carácter divulgativo, reuniendo o acercando la obra artística de un artista o grupo de artistas, de un periodo o de una tendencia, por ejemplo. Son, fundamentalmente, la documentación de uno o más cuerpos de trabajo, y muchas veces están ligados a una exposición en concreto y acostumbra a incluir textos de distintos agentes, como por ejemplo de la persona encargada del comisariado, textos institucionales o información del autor o autora de las imágenes ^(Colberg, 2018). Precisamente por su vinculación con una entidad o editorial concretas, a menudo se impone el diseño sobre el contenido: tamaños grandes y con un tipo de papel que reproduzca fielmente las copias, alejándose de la pretensión del fotolibro por aunar

concepto y materialidad. También a veces existe un tamaño y proporción predeterminados porque forma parte de una colección y por tanto ha de adaptarse cualquier publicación futura. El catálogo es una «estructura autoritaria», un «souvenir», que impone un orden dentro del cual no se articulan las imágenes ^(Fernández et al., 2014), las cuales a menudo van acompañadas de su ficha técnica o información sobre lo que vemos en ellas. Es más, los catálogos están pensados principalmente para mostrar fielmente un contenido en concreto. Así como el fotolibro puede permitir licencias que jueguen con la materialidad de la fotografía, el catálogo rechaza cualquier vaguedad, pues es precisamente el detalle y el rigor lo que caracterizan y dan valor a su naturaleza ^(Nakahira, 2018, p. 44).

El catálogo fotográfico es la confirmación institucional de la fotografía como forma artística, atestiguando un evento expositivo y sus imágenes para que perduren más allá de la exhibición ^(Patrizia Di Bello en Di Bello et al., 2012, p. 10). Precisamente, su importancia no reside únicamente en el registro, sino también en esa característica que tan a menudo se le atribuye a la misma fotografía: ser testigo y contenedor de memoria de un hecho ocurrido y que, de otra forma, podría olvidarse y desaparecer para siempre. Es más, si algo comparte el catálogo con el fotolibro (más allá de la mera apariencia física), es permitir una experiencia íntima con la fotografía, distinta a la verticalidad de la pared, pudiendo visionarla en la intimidad y guardarla como parte de nuestra biblioteca personal. Tanto es así que, pese a todo lo afirmado en estos párrafos, hay catálogos que sí juegan con su formato o que atienden a la disposición de las fotografías, acercándose en concepto y/o en formato a las cualidades que atribuimos a los fotolibros. Debemos, en esos casos, atender a la función de la publicación, al carácter de su contenido y a la función que cumplen las imágenes en sus páginas ^(Liz Wells en Di Bello et al., 2012, p. 130).

Cita visual:
imágenes de la monografía
Wolfgang Tillmans
(V.V.AA. Phaidon, 2014).
Fuente: Phaidon.



Una publicación cercana tanto al catálogo como al fotolibro pero que sin embargo también deberíamos distinguir, es la monografía. Especialmente en aquellas ocasiones en las que, como el caso anterior, su forma o contenido puede confundirla con el fotolibro. Una monografía es una publicación que presenta el trabajo de un fotógrafo o fotógrafa, y que puede o no contener textos pero donde éstos no necesariamente han de cumplir con el rigor académico o la voz del ensayo crítico que sí están presentes en los catálogos (Colberg, 2018). En ocasiones, el eje vertebrador de la monografía es una temática o un estilo y aúna el trabajo de diferentes autoras y autores (o agrupaciones fotográficas), acercando conceptualmente este tipo de publicación a muchos fotolibros o libros de artista. Es su carácter de «tratado» y su vocación divulgativa más que expresiva, lo que nos puede ayudar a que distingamos entre estas tipologías (Liz Wells en Di Bello et al, 2012, pp. 138-139). Los mismos Parr y Badger matizaron que un fotolibro no es una «antología de grandes éxitos de un fotógrafo, ni la revisión de su carrera», y por lo tanto excluyeron de su antología las monografías (Parr y Badger, 2004, pp. 6-11). A su parecer, la monografía minimiza el papel de la materialidad que tanto significa en el fotolibro, reduciéndolo a un «contenedor» de información clasificada (Neves, 2020). Sin embargo, el límite entre ambas publicaciones es difuso hasta el punto en que, en muchas ocasiones, encontramos agrupados fotolibros y monografías en bibliotecas y librerías, sin que ello suponga tampoco un mayor inconveniente a la lectura. Por lo tanto, la relevancia que en esta investigación se le da a estos límites está basada únicamente

en poder delimitar el estudio y atender a ciertas características de interés conceptual y material.

Algo similar ocurre con el libro de artista, una distinción tanto o más compleja que las anteriores. Tal y como vemos que ocurre con el fotolibro, cuesta encontrar una definición única y cerrada del libro de artista, que utiliza el formato libro para presentar una variedad de medios visuales (Johnston, 2021, p. 181) aunque en muchas ocasiones ese formato se desdibuja y amplía. El libro de artista se desarrolló conceptualmente durante los movimientos vanguardias abordando una «escritura plástica», tomando el libro como una entidad artística en sí misma y medio para la experimentación (Escribano, 2014, pp. 430-431).



Cita visual: doble página
de *Cada sístole nomada*
(Juanan Requena,
autoeditado, 2023) entre el
libro de artista y el fotolibro.
Fuente: Juanan Requena.

Es una obra artística tan amplia y variable, que difícilmente una única definición podría ser suficiente. Hay libros de artista que son obras únicas, otros son ediciones limitadas y otros son producidos en masa. Algunos basan su presencia en el objeto y la materia, los hay que incluso se elevan como esculturas, mientras que otros adquieren forma performática o hasta digital. Los hay que respetan el formato códice mientras que otros deconstruyen su estructura (Bruce McKaig en Warren, 2006, p. 76). El libro de artista es una obra concebida para

ese formato como un proyecto o trabajo artístico en sí mismo, con una organización autónoma conceptualizada por el o la artista que lo firma (Marián Cao en Bautista García-Vera, 2019, p. 189).

Esta situación se vuelve más compleja si tenemos en cuenta que no todos los fotolibros contemporáneos exploran de la misma manera su materialidad. Si bien la mayoría respetan el formato códice, algunos vinculan su discurso conceptual con algún tipo de característica que rompe con ese formato, generando dudas sobre si podemos seguir considerándolos fotolibros (Neves, 2020). En el capítulo 3 de esta investigación veremos algunos ejemplos de esto mismo, así como casos de fotolibros donde se rompe con algunas de las pautas que aquí se establecen. Anteriormente, mencioné a Ulises Carrión en relación a la nomenclatura de «obras-libro» (*bookwork* en la voz inglesa). El autor propuso esta denominación para diferenciar un tipo de publicación que no sería un libro al uso, pero tampoco un libro de artista. Entendiendo por libro una «serie coherente de páginas», la obra-libro de Carrión respetaría ese formato, pero con una condición específica de lectura, vinculando mensaje y apariencia (Carrión, 2012, pp. 91-93). Una idea, como vemos, similar a una de las premisas tanto de fotolibros como de libros de artista: la coherencia entre el discurso y la forma.

Volviendo a la distinción entre libro de artista y fotolibro, una diferencia fundamental es que el primero no necesariamente contiene fotografías. Únicamente cuando estas forman parte de su relato, es cuando se acerca los fotolibros. Precisamente, otra distinción posible entre ambos objetos recae en la consideración profesional de la autora o autor del mismo. Actualmente, hay artistas que, aunque su medio principal sea la fotografía, se autodefinen como artistas, así como fotógrafos y fotógrafas que, pese a que su obra tenga carácter artístico, no se definen como artistas. Por lo

tanto, esa distinción podría ser también una guía para clasificar la publicación como fotolibro o como libro de artista (Vega Pérez, 2020, p. 41). Eso sí: se trata de una distinción extremadamente personal y, por tanto, es necesario atender al discurso y a la autopercepción de quien firma la obra, algo a lo que no siempre tenemos acceso. A este respecto, es interesante tener presente la autoría grupal del fotolibro, mientras que el libro de artista empieza y termina en el propio artista. Es más, tal y como apuntan Parr y Badger (2004, pp. 6-11), hay un tipo de fotolibros compuestos por fotografías encontradas o apropiadas, cuyos autores quizás ni si quiera se consideran fotógrafos, sino editores. Su labor es la de seleccionar, ordenar y disponer las fotografías, un trabajo igual de relevante y creativo que el de aquellas personas que producen libros con su propio material fotográfico.

El límite entre el fotolibro y el libro de artista debería, como en los casos anteriores, servirnos para comprender mejor las posibilidades y cualidades de estas obras y poder delimitar su estudio, pero nunca para acotar o excluir posibles lecturas, sobre todo en aquellos casos en los que la frontera es extremadamente difusa. Algo muy similar ocurre con el fanzine. Este tipo de publicación, que no siempre respeta el formato códice (característica fundamental del libro), nace con un carácter temporal (tanto por las cualidades de sus materiales como por las decisiones en cuanto al diseño). Y, aún así, numerosos trabajos de fotolibros se basan en formatos de producción o en el diseño de fanzines para llevarlos a cabo, bien como respuesta a la precariedad y a los costes que conlleva (el fanzine es un clásico recurso para la autoedición), o bien por una cuestión ideológica y política, reclamando el carácter low-cost de este dispositivo para incorporarlo al discurso del fotolibro (Vega Pérez, 2020, pp. 50-51). Una vez más, tenemos límites ligeramente identificados pero con una frontera muy difusa.

Entonces... ¿qué es un fotolibro?

Si regresamos a la comprensión de la obra-libro de Ulises Carrión en *El arte nuevo de hacer libros*, publicado originalmente en 1975, el autor definía ese objeto como una «secuencia de espacios», cada uno de los cuales es percibido en un momento distinto, convirtiendo al libro en una «secuencia de momentos», esto es, una «secuencia espacio-temporal». Si bien habitualmente funciona como un «recipiente» que puede contener tanto lenguaje textual como visual, la obra-libro existe como entidad autónoma y suficiente y es una estructura donde cada página cumple una función. El fotolibro implica la ocupación de un espacio físico y la necesidad de una temporalidad para accionarlo y leerlo.

A este respecto, Horacio Fernández nos ofrece en *Libro* (Fernández et al., 2014) tres elementos fundamentales y característicos del mismo: formato, tiempo y ritmo. Este último, hace referencia a la conjunción del tiempo en el espacio, o del espacio a lo largo del tiempo, y todos los juegos, contrastes, disposiciones y variaciones que ponemos en práctica en su creación. Todos los elementos que toman partido en el proceso de creación de un fotolibro, se unen y vinculan con un mismo fin. Gerry Badger, en su definición de fotolibro, apunta hacia la idea de suma, de vinculación y potencial conjunto de todas las partes, con un indiscutible protagonismo de las imágenes como vehículo principal para la transmisión de las ideas (Shannon, 2010, p. 56). Lo conceptual y lo material, lo textual y lo visual, se conjugan. Tal y como plantea Gonzalo Golpe, editor y docente, la puesta en página de las fotografías atiende a las estructuras generadas por las asociaciones gráficas y los recursos morfológicos «que se sirven de la forma, el color, el tono, la escala, el contraste, la proporción, el encuadre, la distribución de los pesos visuales» (Golpe, 2020, p. 139).

Entenderemos entonces por fotolibro aquel en el que sus características materiales y formales responden al concepto y el discurso de su contenido, concibiéndolo como un todo, y donde

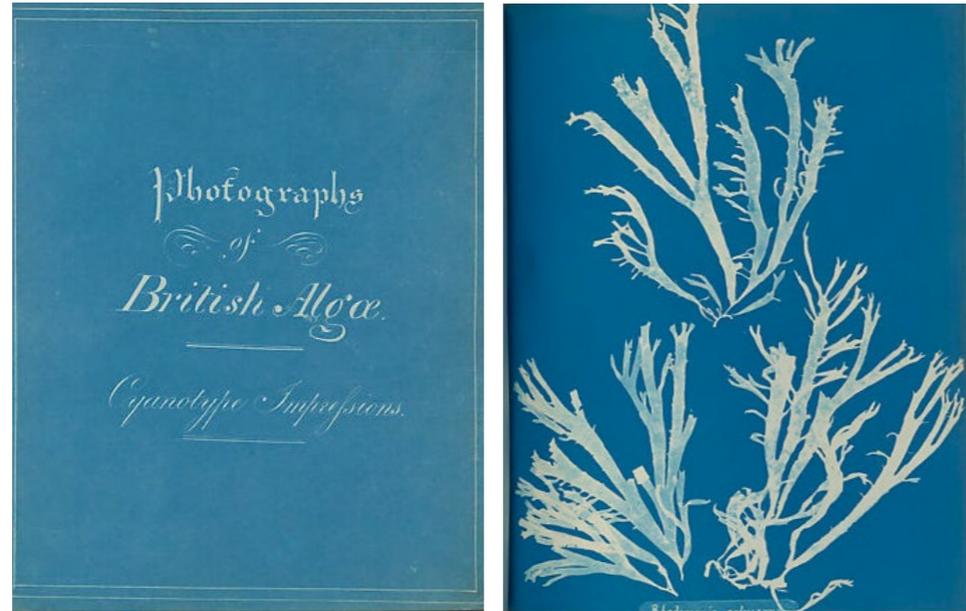
el autor interviene en una, varias o todas las fases de su creación, a menudo en compañía de otras personas. Es un trabajo en equipo (y, por lo tanto, una obra colectiva) que implica tareas de diseño, edición, preimpresión, impresión, publicación y distribución. Las fotografías (y todo el contenido gráfico que las pueda acompañar) actúan en sintonía, transmitiendo un discurso que se desarrolla a través de la edición, la secuenciación y la disposición. Ros Boisier (en Boisier y Simoes, 2019, p. 23) concibe el fotolibro como el resultado de una exploración creativa, comunicativa, estética, expresiva y/o narrativa. Esta conjunción de diferentes dimensiones necesita de cierta implicación en la lectura para lograr establecer una comunicación con el lector. Regresando una vez más a Carrión, comprenderlo conlleva comprender su estructura y todos los elementos que la forman, identificándolos y entendiendo su función (Carrión, 2012, pp. 53-59). Es por ello que cada fotolibro requiere de una lectura concreta y diferente. La estructura ordena y genera relaciones entre imágenes, pero su significación no termina en la página, sino que la relación última es la que se genera con el lector (Anabella Pollen en Di Bello et al., 2012, p. 154).

Genealogía del fotolibro contemporáneo

Desde el mismo título de esta investigación, no hablamos únicamente de fotolibros sino concretamente de las creaciones contemporáneas. Esta distinción se debe a la producción y tendencias que se llevan dando en los últimos años y que caracterizan también a la creación fotográfica contemporánea.

La fotografía ha estado vinculada al formato libro desde sus inicios, primero en bibliotecas y archivos y, con la llegada del siglo XX, también en galerías y museos (Nouzeilles, 2016, p. 130). Los usos, disposiciones y discursos han cambiado profundamente con el tiempo, las corrientes y tendencias artísticas y las posibilidades técnicas. Situar sin ambages un momento origen del fotolibro es difícil e incluso cuestionable. De hecho, basándonos en las definiciones y características que se han dado a esta tipología de creaciones y publicaciones, siempre

podríamos encontrar antecedentes (Carrión, 2012, p. 135) y, según las distinciones y características que se le dan al fotolibro, éste puede tener sus raíces en diferentes momentos de su historia (Neves, 2016, pág. 9). Por ejemplo, desde el año 2012 celebramos el día internacional del fotolibro el 14 de octubre, fecha en la que, en el año 1853, la botánica Anna Atkins compartió en la biblioteca de su pueblo natal el fotolibro *Photographs of British Algae*, realizado enteramente con cianotipias.

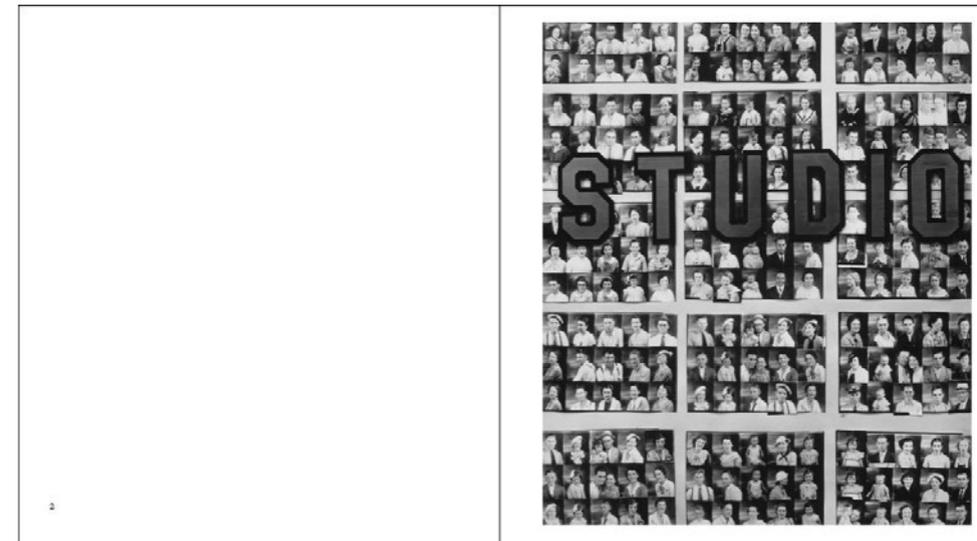


Citas visuales: imágenes de *Photographs of British Algae* de Anna Atkins (autoeditado, 1853). Fuente: MET.

En el siglo XIX, las fotografías eran pegadas a mano en los libros. Desde la invención de la fotografía en papel, el libro ha sido un contenedor de imágenes fotográficas (Shannon, 2010, pág. 56), idóneo para organizar y disponer las imágenes en secuencia. En los años 20 y 30 del siglo XX, era una herramienta documental esencial en Estados Unidos y Europa, utilizado durante periodos de enfrentamientos bélicos como libros de propaganda política o de protesta (Gerry Badger en Neumüller, 2017). Paralelamente, artistas vanguardistas se valían de este mismo medio para elaborar un discurso artístico, social y progresista

(Parr y Badger, 2004, pp. 6-11). Durante el periodo de entreguerras, numerosas publicaciones ilustradas con fotografías que se encargaban de difundir los acontecimientos más destacados fueron inspiración para fotomontajes de artistas dadaístas y el comienzo de una «fructífera relación entre imagen fotográfica y diseño gráfico» (Vega Pérez, 2020, p. 54).

Fue en estas mismas décadas cuando Walker Evans produjo y editó su documentación fotográfica de Estados Unidos, recopilada en el libro *American Photographs*. En él, introdujo una disposición que veríamos posteriormente en muchas otras publicaciones, reservando las páginas impares para las fotografías, de manera que las páginas de la izquierda permanecían en blanco (Bruce McKaig en Warren, 2006, p. 77). En este fotolibro, las imágenes siguen un orden específico que construye la narrativa propuesta por el autor, trazando los contrastes y contradicciones de la sociedad. Cada fotografía se relaciona con la anterior y con la siguiente, dando una especial relevancia al paso de las páginas.



Cita visual: doble página de *American Photographs* (Walker Evans, MoMA, 1938). Fuente: MoMA.

Los fotógrafos encontraban en el fotolibro el soporte ideal para construir su relato, más allá de los posibles usos que los editores y periodistas pudieran hacer con ellas. Este medio les proporcionaba un mayor control sobre el discurso y el resultado ^(Gil Segovia, 2019, pp. 74-76). Hablamos de un momento en que las publicaciones fotográficas tenían un papel muy importante en la documentación y divulgación política y la fotografía era reconocida como testimonio de la realidad.

En los años sesenta, el medio fotográfico entra en el mundo del arte por ser leído como mecánico y reproductivo y, paradójicamente, “anti-artístico”. Los artistas posmodernos cuestionaron la imagen fotográfica y acudieron al libro como objeto que cuestiona «la distinción entre original y copia en la que se sustenta todo el entramado del mercado del arte», considerándolo como obra final y no un mero contenedor ^(Vega Pérez, 2020, pp. 56-57). Fue en 1966 cuando Edward Ruscha publicó *Every building on the Sunset Strip* (Cada edificio en Sunset Strip), un fotolibro en formato leporello o acordeón con el que intencionadamente exploraba la cualidad del libro como materia prima ^(Bruce McKaig en Warren, 2006, p. 77). El objeto se acercaba así a su entidad de obra, más allá de ser mero contenedor.



Cita visual: imagen de *Every building on the Sunset Strip* de Edward Ruscha (autoeditado, 1966). Fuente: MACBA.

También en esta década, en España destacó la inusual colección *Palabra e Imagen* de la editorial Lumen, que combinaba textos y fotografías de autores relevantes en un objeto que no se inscribía exactamente ni en la tipología de “libros de fotografía” ni en la de “obras literarias”. Las imágenes no funcionaban como ilustración del texto ni el texto como explicación de las imágenes, sino que tanto una como el otro tenían valor per se. Si bien el fotolibro aún no se concebía tal y como es comprendido en la actualidad, la evolución y concepciones que observamos en esta etapa sí nos acercan a un valor artístico y visualmente discursivo del objeto. De hecho, en las décadas posteriores, más editoriales comenzaron a incluir en sus catálogos libros que contenían fotografías y que exploraban las posibilidades narrativas del discurso visual.

Sin embargo, los cambios en las tendencias fotográficas de las décadas siguientes retrasarán esa llegada. Las mejoras en la infraestructura fotográfica y la inclusión de fotografías en las paredes de museos y galerías, fomentarán un tipo de fotografía alejada del documental y de las páginas del libro. En la fotografía tableau prima la obra única, una que condense la narrativa en una imagen y que explore las posibilidades ficcionales del medio. Los libros sobre fotografía publicados seguían patrones más convencionales y cercanos al catálogo, recopilando imágenes acompañadas de textos introductorios y biografías que las contextualizaban. La página se limitaba a ser un soporte funcional donde se inscriben las imágenes, enmarcadas por márgenes blancos que remiten a la exposición en pared, reforzando su individualidad dentro de la recopilación ^(Vega Pérez, 2020, p. 114).

En 1999 tuvo lugar en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía la exposición *Fotografía Pública: Photography in Print 1919-1939*, comisariada por Horacio Fernández, en cuyo catálogo (MCARS, 1999) se emplea el término “foto-libro”. En un momento en que la

fotografía trataba de establecer su hueco en el mundo del arte, esta exposición alteraba el paradigma enfatizando el valor de la fotografía en publicaciones en papel ^(Neumüller, 2017). Precisamente, fueron las exposiciones y las investigaciones las que impulsaron el auge del fotolibro. En el año 2001 se publicó la recopilación *The Book of 101 Books* de Andrew Roth y su secuela ampliada *The Open Book* en 2004. También en 2004, se publicó el primer volumen de la trilogía *The Photobook: A History* de Gerry Badger y Martin Parr, obra referencia en el estudio del fotolibro. El propio Martin Parr había visitado la exposición comisariada por Horacio Fernández. Con esta publicación, se popularizó el término «photobook».

En su traducción al español, la publicación que popularizó el término «fotolibro» (ya sin guion) fue *El fotolibro latinoamericano* de Horacio Fernández (RM, 2011), en el que el autor reunió la aportación de América Latina a la historia del fotolibro con ciento cincuenta publicaciones. También en 2011, el teórico y fotógrafo Joan Fontcuberta publicó en El País el artículo *El hechizo del fotolibro*, distinguiéndolo del catálogo en virtud de ser una obra en sí misma en la que la secuenciación fotográfica dialoga con el diseño y la edición completa del volumen. Estos años (que en España coinciden con el periodo de crisis) fueron también los del «boom del fotolibro», como afirma el mismo Fontcuberta, tanto a nivel nacional como global.

Otras publicaciones destacadas fueron, a nivel internacional, el estudio de la fotografía impresa *The Photobook: From Talbot to Ruscha and Beyond* (Routledge, 2012), editado por Patrizia Di Bello, Colette Wilson y Shamoan Zamir. Y, en España, la publicación de Carmelo Vega *Fotografía en España (1839-2015): historia, tendencias, estéticas* (Cátedra, 2017), donde se dedica un apartado a la «fiebre del fotolibro».

Tal y como exponía Fontcuberta, este boom se materializó en numerosas actividades dedicadas a este fenómeno. Durante los años

siguientes se organizaron exposiciones en torno al fotolibro, como *Revelaciones. Historia del fotolibro* en Latinoamérica en 2012 en Ivory Press en Madrid; *Libros que son fotos, fotos que son libros* entre 2013 y 2014 en la Biblioteca y el Centro de Documentación del Museo Reina Sofía de Madrid; *Fotolibros. Aquí y ahora* en 2014 en la Fundación Foto Colectania de Barcelona; *Fotos & Libros. España 1905-1977* en 2015 en el Museo Centro de Arte Reina Sofía de Madrid y *Fenómeno Fotolibro* en 2017 entre el CCCB y la Fundación Foto Colectania en Barcelona.



Cita visual: fotografía de la exposición *Fenómeno Fotolibro* (CCCB, 2017) de La Fotográfica. Fuente: CCCB.

Además, la comunidad del fotolibro fue generando un «ecosistema propio» ^(Neumüller, 2017) formado por ferias, festivales, concursos y otros formatos de formación y exhibición, que beben de las estructuras y entornos del mundo de la fotografía, pero también del diseño y la literatura. Proliferaron también las editoriales y las tiendas especializadas, los fotoclubs y, con el apogeo de Internet y las nuevas tecnologías, se ampliaron estos entornos y sus posibilidades. Desde blogs en los que comentar y compartir publicaciones, a espacios de

micromecenazgo para promover y colaborar en la creación. Además, los recursos digitales han favorecido los servicios de impresión y distribución, promoviendo la autoedición. También en el ámbito de la autoedición ha influido el incremento de cursos especializados sobre el fotolibro, así como la inclusión en los planes de estudios de la oferta formativa de escuelas privadas de fotografía por todo el territorio español ^(Gil Segovia, 2019, pp. 71-81). No es sólo un medio idóneo para mostrar el trabajo fotográfico, sino que también abre todo un campo de experimentación técnica y artística para construir discursos a través de las imágenes, generando información a través del contenido y del objeto.

Este boom del fotolibro se ha ido asentando en los últimos años. Aunque no todas las actividades mencionadas se mantengan a día de hoy, hay numerosas editoriales, ferias y convocatorias que son referencia en el marco de la fotografía contemporánea y siguen surgiendo otras nuevas cada año. Entre junio y octubre de 2022, tuvo lugar en CentroCentro (Madrid), la exposición *Fotografía pública. Los años sesenta*, comisariada por Horacio Fernández y en la que continúa a su anterior exposición (dedicada al periodo de entreguerras) esta vez centrándose en “los sixties”. La presencia del fotolibro y los procesos editoriales en el marco del arte contemporáneo y los museos ha tomado diversas formas, desde lo expositivo a lo procesual. Por ejemplo, en el año 2006 el entonces director del CGAC (Santiago de Compostela) desarrolló *Proyecto-Edición* conjuntamente con el MARCO (Vigo) y la Fundación Luis Seoane (A Coruña), incluyendo exposiciones, talleres y conferencias explorando las posibilidades de la edición utilizando distintos tipos de soportes. También en la Fundación Luis Seoane tuvo lugar la exposición *TAPAS I. Unha parte do todo* en el otoño de 2021 y que reunía cerca de cien proyectos editoriales de diferentes creadores, incluyendo trabajos fotográficos. También cabe destacar el proyecto *Memoria fotográfica de la guerra civil*, un archivo de catálogos,

libros fotográficos y fotolibros editados entre los años 2000 y 2020 sobre la memoria de la Guerra Civil, llevado a cabo por un equipo de investigadores de la Universitat Jaume I de Castellón, y que toma forma también como exposición y como futuro documental.

1.5.2 El fotolibro, la fotografía y la (arte) investigación (educativa)

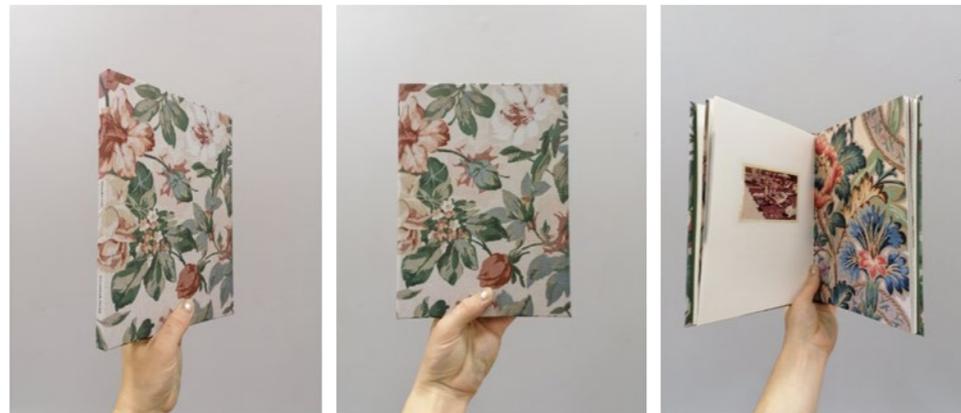
A la hora de abordar las temáticas y los procesos que se desarrollarán en esta investigación, no solo nos interesa conocer en profundidad el fotolibro, sino también sus posibilidades y su presencia en el contexto educativo. Para ello, llevé a cabo una revisión de la literatura existente sobre fotolibros e investigaciones relacionadas con él, con la intención de poder conocer con antelación qué estudios se han hecho y bajo qué perspectivas.

Además de las publicaciones destinadas a definir y clasificar los fotolibros, recogidas y citadas en el apartado anterior, podemos encontrar artículos que analizan las narrativas de fotolibros concretos (como viene haciendo en los últimos años la plataforma LUR en España, por ejemplo) o estudios académicos sobre tendencias y dinámicas en la distribución y adquisición de fotolibros ^(Jones, 2016).

Por otro lado, un pequeño número de trabajos académicos son de interés para el desarrollo de esta tesis en tanto que contemplan el fotolibro como discurso, herramienta o proceso en ámbitos educativos, por ejemplo, centrándose en el trabajo de una artista que trabaja con el formato fotolibro e incorporando las estrategias de su discurso a un relato propio ^(Del Rio Orrantia, 2020) o investigando las posibilidades existentes a la hora de crear significados mediante la combinación de imágenes, considerando al fotolibro como una «plataforma de educación visual» ^(Paredes Sánchez, 2018).

En cuanto a artículos de investigación, el estudio irlandés *Exploring nurse and nursing student experience of using an artist-*

produced photobook to learn about dementia (Dodd, Carter et al., 2022), aborda la enseñanza de la demencia en el campo de la enfermería a través de una pedagogía basada en artes. Un grupo de estudiantes y profesionales de la enfermería se acercó a este padecimiento a través de un fotolibro producido por la artista y fotógrafa Savannah Dodd, que utilizó las cualidades del lenguaje visual, el archivo fotográfico familiar y las posibilidades que brinda la disposición en fotolibro, para construir una herramienta metodológica. No solo es interesante por la utilización del fotolibro como discurso visual para la enseñanza, sino que además se hace en un contexto habitualmente alejado de los lenguajes artísticos, complementando el aprendizaje científico con un entorno donde no existe una «forma correcta o incorrecta» (ibid., p. 7).



Cita visual: fotografías del fotolibro *Thanks GD* (Savannah Dodd, 2021). Fuente: Savannah Dodd.

Otra investigación que también vincula metodologías visuales con el ámbito científico es la recogida en el artículo *Using Individualized Photobooks to Enhance 3- and 4-Year-Old Children's Science Identity Through a Science Outreach Program* (Howitt y Rennie, 2021), esta vez en Australia y con un programa de divulgación científica para la infancia. En este caso, se propone al alumnado seleccionar y organizar fotografías en un fotolibro para explicar conceptos complejos valiéndose del lenguaje visual. Además de fomentar el pensamiento visual, establecían un vínculo mayor con los

conocimientos generados al sentirlos como un discurso propio. Algo similar encontramos en el artículo *The Thematic Photobook System: A Teaching Strategy for Exceptional Children* (Veksler, Reed y Ranish, 2008), que propone una estrategia de enseñanza a través de la producción de “fotolibros temáticos”, una herramienta con actividades fotográficas educativas o terapéuticas para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de tareas.

La enseñanza de/con/a través de la fotografía

Este trabajo focaliza en la enseñanza artística a través de metodologías artísticas de investigación, desarrolladas en profundidad en el siguiente capítulo. Quiero recalcar aquí la idea de Elliot Eisner (1995, p. 59) de que el aprendizaje artístico aborda las destrezas necesarias para poder expresar a través de lenguajes artísticos, así como la comprensión y la percepción, pero que la principal misión de las personas que educan en el arte no es simplemente la de «comprender algo, sino facilitar el desarrollo artístico de seres humanos». Enseñar arte es buscar que «penetre la vida en la escuela con las aspiraciones de espontaneidad, creación, emoción y que la libertad tenga protagonismo» (Calaf y Fontal, 2010, p. 47), con toda la complejidad y cuestionamientos que la vida requiere. Por ello, la apuesta docente debe alejarse de clichés y reivindicar la enseñanza de las artes como área de conocimiento, defendiendo el arte como lenguaje (o lenguajes) y valorando la experiencia estética como un recurso más para el desarrollo, tanto individual como de forma colectiva (Gutiérrez, 2015, p. 264).

Desde esas sensibilidades, se plantean la investigación y las acciones realizadas. Se busca partir de la calma y la atención, observando y deteniéndose en los procesos, una lentitud que apenas existe o es posible hoy en día en los centros de enseñanza. Citando a Remedios Zafra en *El entusiasmo* (2017, p. 195):

La prisa es uno de los grandes inventos capitalistas, y funciona. [...] El estímulo primero es siempre el impulso, lo emocional e intuitivo que anima [a comprar] [...] El camino de luces no guía y como suele pasar cuando las cosas brillan en exceso, esconden a su alrededor un contraste de sombras y penumbra. Todo camino hacia la creatividad comienza en la curiosidad y en la repetición. [...] El único añadido que tradicionalmente ha servido para diferenciar la afición del oficio ha sido la formación. La formación ha contribuido a legitimar un dominio y conocimiento de la actividad realizada y, como efecto, su argumentación como base para convertir lo que se hace por gusto en un ejercicio profesional.

Precisamente, la propia fotografía cuestiona a menudo su lugar entre la afición y la profesión. La cultura fotográfica ha estado sometida a la evolución de la técnica (y esta influyó a su vez en la formación). Debido a la democratización de las cámaras fotográficas, las fronteras entre lo profesional y lo amateur se fueron desdibujando hasta llegar a un momento en el que ya no se trataba tanto del virtuosismo en el manejo, sino de la intención de quien accionase la cámara ^(Frizot, 2009, p. 33). Qué fotografiamos, con qué idea, bajo qué premisas y cómo la compartimos luego, son ya ejes fundamentales en la enseñanza de la fotografía.

En relación a lo anterior, hace años, la fotografía estaba reservada únicamente a las personas adultas que tenían acceso a ella y unos mínimos conocimientos del medio que les permitiesen registrar momentos cotidianos. Sin embargo, hoy en día, con la simplificación de la técnica y la amplificación de la tecnología, su uso se expande hacia todo tipo de público, especialmente el más joven ^(Fontcuberta, 2016, p. 207). Las cámaras y las fotografías tienen presencia en sus vidas desde su nacimiento, las imágenes lo rodean todo efusivamente, y esta saturación a menudo impide desgranar con calma y atención sus significados. Nos acostumbramos tanto a verlas, que muchas veces apenas las percibimos conscientemente.

En ese sentido, es relevante también tener en cuenta los circuitos contemporáneos de la fotografía (de todo tipo de fotografía). Vivimos en un contexto capitaneado por las redes sociales en las que las imágenes son claras protagonistas, no solo por una creación masiva de nuevas fotografías, sino por la velocidad a la que se intercambian. Esto se ha visto multiplicado exponencialmente en los últimos años con la expansión de las herramientas de Inteligencia Artificial, que añaden un medio de creación más a la producción de imágenes. Volviendo a las fotografías compartidas a través de las redes sociales, nos encontramos un mejunje de imágenes artísticas, publicitarias e íntimas, que se entrecruzan y dialogan en las mismas plataformas. Una aplicación como Instagram funciona a un tiempo como galería, valla publicitaria y álbum personal, y es uno de los principales lugares de encuentro con la imagen del alumnado. Reflexionar sobre las estrategias fotográficas, la exposición de la intimidad y las formas de moldear la identidad a través de la imagen, así como incentivar una mirada crítica y reflexiva, se convierten en aspectos clave a la hora de abordar la fotografía, no solo por su implicación artística sino por el importante papel que juega en nuestras vidas a la hora de construir y deconstruir la identidad y configurar nuestros discursos ^(Eiriz, 2021, p. 49).

A la hora de formarse en fotografía es fundamental la alfabetización visual y digital, aunando el estudio del lenguaje audiovisual con la integración de las tecnologías de la fotografía y su presencia, importancia y funciones en el día a día tanto de educandos como de educadores ^(Alfonso Gutiérrez Martín en Bautista García-Vera, 2019, p. 30). Dijo François Cheng ^(2013, pp. 10-11) que recibimos un idioma «a granel» a lo largo de nuestro crecimiento, descubriendo con él lo que ocurre en el mundo, no solo para designar lo que vemos sino para descubrirnos a través él, forjando un pensamiento y un carácter mediante el lenguaje, que no es sino una forma de creación. Si trasladamos esta idea a la complejidad del lenguaje visual, podríamos encontrar un camino

posible al descubrimiento y la comprensión del mundo y de nosotras mismas a través del medio fotográfico. No solo necesitamos dominar la técnica, sino también aprender a ver, a comprender cómo se articulan las imágenes (en sí mismas, y entre sí), para participar de ellas y poder expresarnos con ellas. Entender la fotografía como un medio autónomo para poder comunicarnos con ella, conocer sus mecanismos para aprender a cuestionarla y descubrir sus posibilidades para sensibilizar nuestra mirada (Miguel Ángel Felipe en Boisier, 2019).

Es a partir de estas ideas cuando la presencia del fotolibro en la enseñanza de la fotografía aparece como una posibilidad para la lectura y la expresión. El proceso editorial puede ser un dispositivo artístico y comunicativo (Tejada Sánchez, 2022, p. 231). Trabajando con el diseño y la edición visual puede albergar un espacio para la expresión y la experiencia. Sin embargo, a pesar de ese boom, difusión y desarrollo del fotolibro, continúa siendo un objeto muy desconocido fuera de la burbuja fotográfica. De ahí esta investigación, en la que se plantean las artes como medio y ámbito de estudio, los proyectos se planifican en torno al fotolibro y a todo el conocimiento que nos brinda en el trabajo con fotografías, proponiéndolo como objeto y como proceso en el marco de la educación artística.

1.6 MIS PUNTOS DE PARTIDA (TODO ME LLEVARÍA HACIA AQUÍ)

Recuerdo nítidamente la conversación que daría inicio a esta tesis. Cuando apareció la palabra ‘fotolibro’ fue como colocar la última pieza de un puzzle. (Juraría que oí el click en mi cabeza.) Para explicar esto tengo que retroceder unos cuantos años.

La expresión artística siempre fue una pulsión muy presente en mí. Cuando estaba en el colegio, el dibujo y la escritura eran dos canales de expresión habituales y en los que me sentía cómoda. No solo por la expresión individual, sino por una querencia temprana por contar historias. Fue también a esa edad cuando descubrí el teatro y durante muchos años se convirtió en mi expresión principal. Seguramente todo cobraba sentido ahí: el relato, la voz, el gesto y la mirada, todo ello en compañía de otras miradas externas, que escuchan y sienten en presente. Y, sin embargo, mi formación académica fue principalmente visual. Poco antes de estudiar el bachillerato artístico había invertido mis ahorros en una cámara digital y empezaba a descubrir las posibilidades expresivas de la imagen fotográfica. Después estudié Comunicación Audiovisual y la exploración de la imagen fija dio paso al vídeo. Nuevamente, el relato multidisciplinar: la imagen, la palabra, el sonido. Terminé la carrera con una videoinstalación y con la necesidad de formarme más en el ámbito artístico. Recuerdo que en ese momento quería trabajar y crear; la idea de la docencia era muy lejana.

Pasé de la orilla atlántica a la mediterránea. El primer año que viví en Barcelona realicé un máster en Fotografía y Diseño con el que profundicé en la teoría y en la práctica. Esto no solo me llevó a empezar a desarrollar mi trabajo como fotógrafa, sino que también conectaba con reflexiones que me habían cautivado durante la

carrera: la importancia del montaje, la magia del punctum de Barthes, la capacidad expresiva y expansiva de las imágenes. Así llegó el segundo máster, esta vez en Estudios Comparados de Literatura, Arte y Pensamiento. Y aunque en mí asomaba ya cierto interés por la investigación, recuerdo hacerlo fundamentalmente desde el disfrute de leer, descubrir y pensar las imágenes.

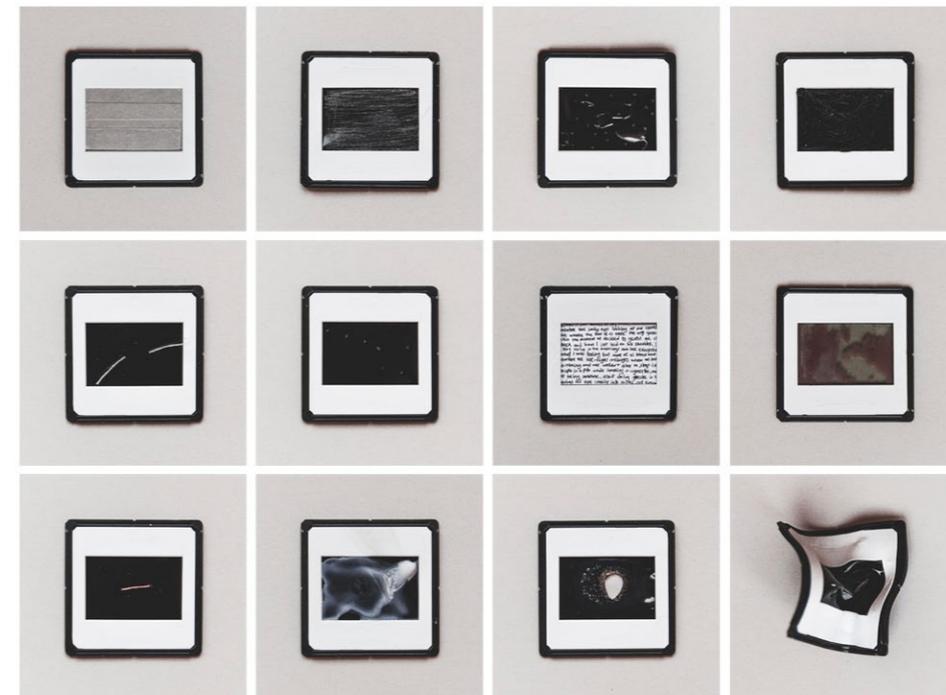
En esos años (años de crisis, incertidumbre y mucha precariedad laboral), comenzaba a articular mi trabajo artístico. Sentía que trazar ese camino sin una formación previa en Bellas Artes me complicaba el proceso. Mi trabajo partía de mí y hablar de lo personal es profundamente difícil cuando una está acostumbrada a discursos sencillos y prácticos. Además, me cruzaba con personas que me aconsejaban decidirme y escoger entre la fotografía, el vídeo o el texto. Ese refrán de «el que mucho abarca» caía más de una vez como una losa en mis tentativas de definirme artísticamente. Finalmente, lo que le dio sentido a todo fue trabajar y crear.

En mi primer proyecto construí una cartografía visual de la identidad a través de la metáfora. Llevaba por título *Biopsias* (Eiriz, 2014) y desplegaba en el cubo blanco una serie fotográfica de placas de Petri en las que identificaba partes orgánicas procedentes del cuerpo con elementos externos que las redefinían, en un intento por construir la identidad personal a través de premisas fuera de los cánones establecidos. De esa forma, la sangre se convertía en tierra húmeda o las uñas en un imperdible abierto.

En la primavera de 2015 fui seleccionada para una residencia artística ubicada en un pequeño páramo del interior de Islandia. En ese momento me encontraba trabajando en un proyecto sobre la memoria y el archivo fotográfico, concretamente sobre las imágenes veladas y dañadas y su capacidad para almacenar algún tipo de recuerdo, y que tomaría forma en dos proyectos paralelos: *Memorabilia* (Eiriz, 2015a) y *distance is a state of mind* (Eiriz, 2015b).



Cita visual: imágenes de la serie *Biopsias* (Sabela Eiriz, 2014).



Cita visual: imágenes del proyecto *Memorabilia* (Sabela Eiriz, 2015a).

Durante los descansos realizaba rutas por los alrededores con mi cámara, contemplando y estudiando un paisaje que cambiaba velozmente ante la aparición de nubes blancas y espesas que hacían desaparecer montañas enteras. Esto sería el germen de *Unhidden* (Eiriz, 2015c), un proyecto puramente fotográfico en el que reflexionaba sobre el acto de mirar y los huecos de la imagen, y con el que viajaría a visionados, certámenes, festivales y exposiciones.



Cita visual: fotografías de la serie *Unhidden* (Sabela Eiriz, 2015c).

Progresivamente, mi mirada iba tomando distancia desde mí hacia el exterior, y así quedaría reflejado en el siguiente proyecto: *Ecos de tiempos* (Eiriz, 2018), una mirada contemporánea a través de la fotografía y el vídeo sobre una de las mayores tragedias de nuestra historia reciente y que fue expuesto en la Fundación Vila Casas apenas unos meses antes de dejar Barcelona para regresar a Galicia.



Cita visual: imagen del proyecto *Ecos de tiempos* (Sabela Eiriz, 2018) en la exposición *Sobre los mismos pasos* (Fundació Vila Casas, Barcelona, 2018). Fotografía tomada por Sabela Eiriz.

Durante el desarrollo de ese proyecto estaba realizando el máster en Estudios Comparados. Como decía, mi inclinación por pensar sobre la imagen crecía. Recuerdo con especial interés la investigación sobre el *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg, sobre el fenómeno del selfie en redes sociales y del fotolibro en el campo de la fotografía contemporánea, así como los análisis de las hibridaciones entre la literatura y las demás artes. En mi trabajo final de máster realicé un recorrido por tres proyectos fotográficos (*Theaters* de Hiroshi Sugimoto, *Beach Portraits* de Rineke Dijkstra y *You Are the Weather* de Roni Horn) analizando las estrategias poéticas a la hora de representar el tiempo. Las resonancias con mi propio trabajo como artista me resultaban evidentes pero, además, en la defensa ocurrió algo que llamaría mi atención: una persona del tribunal veía en el trabajo un interés por la pedagogía fotográfica. Un par de años más tarde, estaría haciendo la matrícula del máster de Profesorado en Artes Visuales en la Universidad de A Coruña.

No era la primera vez que me acercaba a la docencia. Durante un par de años, en Barcelona, había trabajado como profesora de apoyo en lengua inglesa en un par de materias del mismo máster de Fotografía y Diseño que había estudiado anteriormente. Aunque mi papel allí era sobre todo de ayuda para una comunicación efectiva entre personas no bilingües, también tuve la posibilidad de participar de manera creativa acompañando en proyectos y procesos creativos, algo que me dejó intuir la belleza de la enseñanza de las artes. Sin embargo, durante el máster de Profesorado mi experiencia fue mucho más profunda. No solo eso, sino que fue mi primer acercamiento con la investigación en educación. Realicé las prácticas en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Pablo Picasso de A Coruña, concretamente con el alumnado de segundo año del ciclo de Fotografía, donde aproveché para desarrollar una investigación educativa basada en artes que tomaría luego forma en mi trabajo final de máster. Escogí la materia “Teoría de la fotografía” para realizar mi acción, pues quería abordar el contenido teórico desde un lugar práctico, estudiando las tendencias conceptuales y visuales de la fotografía contemporánea a través de una metodología indagadora que propiciase en el alumnado tanto la reflexión como la creación fotográficas. Lo hice a través de tres acciones: “Dime a quién sigues y...” en la que analizamos las prácticas intimistas y extimistas del mundo online, “Happygram” o una reinterpretación del fenómeno del selfie en Instagram y “Alter-Selfie”, una propuesta consciente y estudiada del autorretrato ^(Eiriz, 2021). Este proyecto fue muy satisfactorio y revelador, descubriendo a través de la práctica formas de trabajar y pensar en el campo de la educación y de la enseñanza de la fotografía.

Fue en esos meses de un complicado año 2020, cuando empezó a gestarse esta tesis. En aquella conversación fundacional con José María Mesías, Chema, maestro, director, compañero y amigo, la idea de abordar las estrategias fotográficas del fotolibro en educación artística apareció como la pieza del puzzle que vinculaba el recorrido

(aparentemente caótico) de mis últimos diez años (y, posiblemente, también de años anteriores). Desde entonces, y en el periodo que ha durado esta investigación, trabajé durante un curso académico como docente en el Área de Comunicación Audiovisual de la Universidad de A Coruña y continué desarrollando mi trabajo artístico desde la libertad de la multidisciplinariedad, y todo se ha visto inevitablemente retroalimentado. Solo así puedo concebirlo honestamente: en la hibridación de formatos y desde la observación del entorno, abordando trabajos más personales y otros de corte social y etnográfico, combinando lo poético con lo conceptual, y explorando las posibilidades de la imagen como discurso y expresión. En ese sentido, esta tesis es expansiva y unificadora a la vez, porque abre caminos al tiempo que une todo aquello que aprendí, descubrí y viví a lo largo de mi vida.

CAPÍTULO

2

Metodología

2.1 JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

En este apartado, presento y desarrollo el conjunto de métodos de investigación que fueron contexto y punto de partida para este proyecto. Trataré por tanto de fundamentar las metodologías para determinar la estructura conceptual que justifica la formulación de hipótesis y preguntas, los procedimientos y observaciones llevados a cabo, los instrumentos y la organización de los datos, la relación con las personas implicadas y la validez de las conclusiones, adecuándolos a este trabajo (Roldán y Marín, 2012, p. 18).

En esta investigación confluyen las áreas del conocimiento visual y fotográfico con la de la educación y la investigación en educación artística. En ella se investigan objetos y acciones artísticas en relación al fotolibro, así como su presencia y posibilidades en el marco de la educación artística. Indagar en educación a través de las artes implica transformar los modos de pensamiento, instándonos a generar conocimiento a lo largo de toda la acción educativa (Mesías Lema, 2012, p. 41).

Por todo ello, el desarrollo metodológico de este estudio parte de las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en artes, concretamente la investigación basada en artes visuales y fotografía, la cual está presente como herramienta de observación y documentación pero también como objeto y medio de estudio. Lo mismo ocurre con el fotolibro, que es medio, soporte y objeto de análisis. A través de estas metodologías, se trata de comprender la complejidad y la profundidad de los procesos y el sistema de relaciones en contextos situacionales a través de la observación, el diálogo y la creación artística (Marín Viadel, 2005; Roldán y Marín, 2012; Mesías Lema, 2012).

Por otro lado, dada mi triple condición de artista, investigadora y docente, también ha resultado apropiado y muy útil incluir la *a/r/tografía* como apuesta metodológica gracias a su carácter transfronterizo.

En lo que respecta a la ética de esta investigación, busco ser respetuosa con los procesos de las personas participantes y en ningún momento caer en el utilitarismo de las artes, sino que su integración sea real y congruente. Será muy importante que el diseño y la muestra de los procesos sean presentados apropiadamente, buscando siempre coherencia y profundidad. Dada la relevancia de la imagen fotográfica (y su articulación en secuencias) en esta investigación, se cuidará profundamente la selección, edición y presentación tanto de aquellas imágenes externas que sirvan como citas visuales (identificando debidamente su autoría), como de imágenes propias realizadas en el marco de la investigación, de la misma forma que sucede con el texto escrito. Ambos lenguajes, el de las imágenes y el de las palabras, tienen la misma relevancia, y la argumentación se desarrollará en cualquiera de sus formas. El uso de uno u otro lenguaje dependerá de la pertinencia y la necesidad de usarlos, basándome en las ideas de eficacia e idoneidad argumentas por Roldán y Marín ^(2012, p. 242):

para todo lo que sea más eficaz usar palabras, para lo que sólo se pueda exponer con palabras y para lo que queramos expresar con palabras, usamos las palabras; y para lo que sea más fácil mostrar con imágenes, lo que sólo se puede explicar con imágenes y lo que queramos decir con imágenes, usamos las imágenes visuales.

A menudo caemos en la tendencia de traducir al lenguaje verbal aquello que recogen las imágenes. Sí contemplo que, en ocasiones, es necesario resolver alguna ambigüedad posible. Pero por norma general en este trabajo hay y habrá una apuesta por la imagen y por su capacidad de generar discurso valiéndose de sí misma en cualquiera de las fases de la investigación. Por todo ello, el informe puede ser evocador, expresivo y metafórico, y puede ser provocador de experiencias y experimentar con las posibilidades y los usos de los lenguajes a la hora de comprender los problemas ^(Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 886). Y puede serlo, no solamente por el uso de las imágenes, sino también

por un uso del lenguaje verbal que no es puramente denotativo. Cuando éste se configura a través de la metáfora y otras figuras retóricas o literarias, más allá de embellecer el texto puede también acercarnos a cuestiones que solo son accesibles desde esa óptica

^(Roldán y Marín, 2012, p. 24).

Estudiar las imágenes mediante imágenes nos permite construir una investigación «horizontal» sin traducciones, acceder a aquello que solo el lenguaje visual nos permite conocer e introducir el pensamiento creativo para redirigir nuestra atención y atender a situaciones nuevas ^(Mena de Torres, 2014, p. 64). Como apunta Remedios Zafra ^(2017, p. 98), el conocimiento puede surgir de la investigación teórica, pero también del «ejercicio reflexivo y estilístico» en el que la forma es pensamiento libre. Como docente en artes, me resulta importantísimo guiar sin condicionar, motivar sin abrumar y corregir sin desanimar, fomentando el pensamiento individual y el conocimiento de la técnica y la teoría en la libertad de la expresión personal.

2.2 LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES

La Investigación Basada en Artes tiene su origen en 1993, cuando Elliot Eisner organizó un curso de investigación basada en artes en la Universidad de Stanford, proponiendo una aproximación «desde la investigación científica hacia la creación artística para usar sus formas, conocimientos y saberes» y comprender los problemas y las prácticas de una forma más emocional (Marín Viadel y Roldán, 2019; Roldán y Marín, 2012). Tanto los enfoques cualitativos como los cuantitativos tratan de lograr hallazgos objetivos y contrastables, pero en el caso de la Investigación Basada en Artes no se trata tanto de explicar como de proponer formas de comprender nuevas situaciones, de abrir una conversación más que de cerrar un problema.

Las metodologías de la Investigación Basada en Artes derivan de las metodologías cualitativas, pero incorporan lenguajes artísticos (visuales, musicales, audiovisuales, escénicos, etc.) en su argumentación, en la obtención y la presentación de los datos, y mismo en la demostración de las conclusiones. De esta forma, aprovechan los conocimientos y vías de expresión de otras especialidades combinándolas con el lenguaje verbal, explorando alternativas que nos ofrecen nuevos puntos de vista, y aportando complejidad y sutileza. Además, las artes propician la empatía, humanizando los contextos y las situaciones para una comprensión más sensible y profunda (Marín Viadel, 2005; Roldán y Marín, 2012).

A este respecto, cabe destacar el ‘giro narrativo’ de la investigación en educación, donde la narrativa adquiere gran importancia tanto en la práctica como a la hora de compartir los hallazgos, haciendo de la experiencia, lo subjetivo y las historias de vida, ejes fundamentales de la investigación (Agra, 2005; Mesías Lema, 2012). De esta forma, los espacios

educativos y las personas que los habitan son las verdaderas protagonistas de un relato en el que, quien investiga, también reflexiona sobre los procesos y los conocimientos desde su propia vivencia. Esto sitúa al narrador o narradora como un agente más, visible en el proceso investigador, valiéndose de la primera persona y del lenguaje literario para pensar y participar de una forma activa.

Las metodologías de investigación artística permiten producir una serie de conocimientos distintos a los que nos acercan las formas tradicionales de investigación, gracias a sus posibilidades innovadoras a la hora de desarrollar el diseño, la ejecución y la presentación de la investigación (Gutiérrez Pérez, 2014, pp. 32-36). Las conclusiones que obtenemos con metodologías artísticas de investigación integran significados simultáneos, algo que, como explican Roldán y Marín (2012, p. 28):

no implica ni ausencia de significado, ni significados aleatorios, ni paradójicos o contradictorios, ni tampoco ambiguos, sino que al mencionar o referirse a varios conceptos simultáneamente, lo que se dice no se agota en la mera suma de un significado tras otro, sino que además de reunirlos todos y precisamente por ello, se alude a territorios semánticos nuevos de modo semejante a como ocurre en las metáforas.

Ante la idea de una respuesta que cierre y concluya, la Investigación Basada en Artes formula preguntas nuevas, incluso más pertinentes que las que fueron punto de partida (Fernández Morillas, 2022, p. 101).

2.3 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN ARTES

La Investigación en Educación Artística es un campo interdisciplinar que se sitúa en la intersección entre los problemas de las artes visuales y la educación, mientras que, tal y como hemos visto, la Investigación Basada en Artes nos permite conocer y expresar significados a los que solo llegamos a través de procesos artísticos y creativos, de manera que la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA o también denominada ArteInvestigación Educativa) asimila la intersección entre la investigación educativa y la creación artística incorporando un amplio abanico de metodologías y especialidades artísticas (Marín Viadel, 2005; Marín Viadel, 2011; Marín Viadel, 2012).

Incorporar las artes a la investigación es comprender que hay cuestiones que nos pueden enseñar y que hay conocimientos que no podríamos adquirir por otras vías. Elliot Eisner (2004, pp. 239-245) enumera una serie de «lecciones» que las artes pueden enseñar a la educación, como la comprobación de que puede haber más de una respuesta a una misma pregunta, o más de una solución a un mismo problema, y que precisamente esa ambigüedad que a veces vuelve al arte compleja puede ser un elemento de riqueza. También, en relación a esto, nos enseña que el lenguaje no siempre es literal cuando necesitamos comprender algo, y que la metáfora (visual o literaria) es un eco de nuestra sensibilidad. Incluso que, en muchas ocasiones, nuestra comprensión del mundo es gracias y a través de imágenes aunque estas no tengan carácter artístico. A pesar de la primacía de lo lingüístico en muchos contextos, no es cierta la idea de que el lenguaje verbal es el código por excelencia, puesto que hay obras de física, tecnología, medicina o zoología, por ejemplo, invadidas por imágenes que difícilmente son traducibles al lenguaje escrito con la misma precisión (Groupe μ, 1993, p. 46). Todo esto nos lleva,

asimismo, a la relevancia de las relaciones existentes entre el arte y quien lo observa, y entre quien lo observa y quien lo crea, o entre el arte y otros lenguajes. En definitiva, a observar relacionando, pero sin normas fijas, lo que supone un motor para la creatividad.

Desde finales de los años 60 el enfoque cualitativo fue avanzando en el campo de la Investigación Educativa, aportando formas de hacer y pensar que atendían a los procesos educativos (Molinet, 2015, p. 53). En las últimas décadas del siglo XX se produjo el mayor desarrollo de las investigaciones en Educación Artística, saliendo de los modelos imperantes previamente y consolidando nuevas temáticas y metodologías de investigación. La Investigación Educativa Basada en las Artes indaga en problemas educativos mediante metodologías artísticas que acercan los usos profesionales de la creación artística a los criterios de la investigación, teniendo en cuenta la capacidad del arte como forma de conocimiento (Marín Viadel, 2011, pp. 225-226). En ella, se recurren a técnicas, metodologías y procedimientos artísticos, propiciando una comprensión creativa de la educación a través del arte (Mesías Lema, 2012). Estos métodos complementan y amplían los existentes hasta entonces para poder profundizar en casos particulares, convirtiendo las ideas en «inteligencia sensorial» (Molinet, 2015, p. 54).

En las investigaciones artísticas en educación, el diseño y la presentación es coherente con el contenido, abriéndose a diferentes posibilidades narrativas (verbales y visuales) relacionadas con lo que estudia y lo que se quiere contar (Marín Viadel, 2005, p. 250). Las metodologías artísticas de investigación derivan de las metodologías cualitativas, de manera que sus lenguajes y formas de presentación de datos, argumentos y conclusiones trascienden el lenguaje verbal e incluyen también otros lenguajes, como el visual, el audiovisual, el musical, etc. (Roldán y Marín, 2012, p. 22). Estas metodologías aprovechan los conocimientos de las especialidades artísticas a la hora de plantear los problemas,

elaborar argumentos, obtener datos y presentar los resultados, creando una nueva forma de diseñar y construir la investigación.

2.3.1 Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales

Dependiendo del perfil artístico y profesional de la persona investigadora, en la Investigación Educativa Basada en Artes hay diferentes líneas de acción. Aquella cuyo desarrollo metodológico se corresponde con la expresión de las artes visuales sería la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Marín Viadel, 2005, p. 224). Se trata de una «modalidad metodológica» que sigue los principios de la ABER pero desde las artes visuales, y en ella se agrupan las metodologías de investigación en las que ideas, argumentos, datos y conclusiones son imágenes, por lo que se relaciona con otras metodologías específicas que también trabajan con el lenguaje audiovisual, como la Photography-Based Research (que será tratada a continuación). El propósito de este tipo de investigaciones es observar y mostrar, literalmente, situaciones, problemas y soluciones en el contexto educativo, complementando el lenguaje verbal y el visual, sin solaparse o sustituirse, sino aprovechando las posibilidades de representación de cada discurso (Roldán y Marín, 2012; Mesías Lema, 2012).

En esta tipología, las imágenes juegan un papel fundamental durante todas las fases de la investigación: preguntas, hipótesis, datos, argumentos y conclusiones pueden ser articuladas en imágenes y su presencia en el diseño se vuelve esencial, mostrando sus posibilidades como estrategia investigadora (Marín Viadel, 2005; Molinet, 2015). A este respecto, Roldán y Marín (2012, p. 236) proponen una serie de requisitos de este enfoque metodológico para poder valorar las investigaciones educativas que se basan en las artes visuales: que traten un problema educativo aportando nuevas imágenes e ideas visuales que tengan calidad artística y que, en conjunto, la investigación suponga una aportación innovadora al conocimiento.

La investigación basada en imágenes es «refractaria a modelos completamente estructurados» y requiere de «flexibilidad e imaginación» para lograr sus objetivos de ser iluminadora e incisiva (Calviño Santos, 2019, p. 38). Las imágenes enriquecen, aportan y nos enseñan desde su propia visualidad, siendo fundamental estudiarlas y comprenderlas. Afirma Eisner (1995; 1998) que los artistas se interesan por el contenido de la forma, por la expresividad concreta a la que pueden llegar mediante la ordenación de sus cualidades, pero ésta no siempre se desvela al observarla. No percibimos esas cualidades solo observando la forma, sino que también debemos atender a su expresión, a la dimensión íntima y sensitiva que nos provoca y que se despierta en nuestro interior.

2.3.2 Investigación Educativa Basada en la Fotografía

La Investigación Educativa Basada en la Fotografía, definida por Roldán y Marín (2012, p. 42), indaga en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje utilizando imágenes y procesos fotográficos, para mostrar visualmente los procesos y objetos de la investigación y, también, para presentar y analizar los conocimientos. Difiere de la investigación basada en fotografía en su objeto de estudio, pues ya no se trata de imágenes en su sentido amplio sino en un tipo específico, y es por tanto una metodología especializada en la fotografía (Mesías Lema, 2012, p. 60). En el contexto académico, fue el fotógrafo y antropólogo John Collier Jr. quien introdujo las primeras ideas del uso de la fotografía como una manera válida de argumentación, seguido de las propuestas de Elliot Eisner para incluir estrategias artísticas como forma de investigación y, en el año 1998, Jon Prosser y Dona Schwartz plantearon en un capítulo del libro *Image Based Research* las posibilidades de la fotografía para mostrar e incluso demostrar ideas. Esta tipología de la ABER trabaja con la fotografía desde «una triple dimensión (descriptiva, interpretativa y artística)»,

de manera que la fotografía adquiere un papel como práctica artística pero también como reflexión y método de los procesos educativos

(Mesías-Lema y Ramón, 2021, p. 10).

Retomando el estudio de Roldán y Marín ⁽²⁰¹²⁾, cuando la fotografía forma parte de la investigación, su uso puede ser «extrínseco» (cuando su función está subordinada a la información verbal y su interés recae en el registro documental de objetos y situaciones) o «intrínseco», cuando las fotografías son consideradas constructos inteligentes y no meros procedimientos mecánicos, capaces de presentar y generar argumentos. En la Foto Investigación Educativa, las imágenes fotográficas son el elemento más importante: definen, describen, argumentan, interpretan y deducen ideas (y fotografías). La investigación basada en la fotografía reivindica la fotografía como entidad discursiva. A menudo, las investigaciones educativas utilizan las fotografías de forma documental, reduciéndolas a un «instrumento descriptivo» y omitiendo aspectos visuales que producen y expresan pensamiento o que pueden ser interesantes para la investigación, en tanto muestran y expresan de formas en que el lenguaje verbal no puede. Las imágenes producen experiencia estética y significados que, además, nos permiten reflexionar sobre la misma fotografía.

Esta metodología es especialmente interesante cuando investigamos sobre la didáctica de la fotografía, especialidad que estudia los procesos y metodologías en la enseñanza y el aprendizaje de la fotografía «y su vinculación con la cultura visual del alumnado de infantil, primaria y secundaria» (Mesías Lema, 2012, p. 227). La enseñanza de la fotografía combina el conocimiento técnico con el aprendizaje visual y el desarrollo de una expresión personal y creativa propia (Senovilla Zubiaga, 2014, p. 374). Precisamente por esa ambivalencia y por la susceptibilidad de ser objeto discursivo en cualquiera de sus usos, el conocimiento y el análisis de la imagen fotográfica enriquecen (y desvelan) sus posibles lecturas.

2.3.3 Investigación Educativa Basada en el Fotolibro

La presencia de la fotografía es intrínseca a la investigación. No se limita al registro documental de procesos o acciones, sino que es considerada un «constructo inteligente» que traslada argumentos e hipótesis (Roldán y Marín, 2012, p. 42). Las imágenes tienen además un carácter autorreflexivo y metafotográfico, puesto que a través de ellas se reflexiona sobre su propio funcionamiento y significados.

De manera similar ocurre con el fotolibro y la conjugación de imágenes que atraviesa sus páginas. Ambos elementos, fotografía y fotolibro, son piezas fundamentales en esta investigación a la hora de definir, de preguntar, de argumentar o de concluir. Es por ello que el desarrollo de la investigación tiene como protagonista al fotolibro y los mecanismos de interpretación y lectura que nos ofrece. El fotolibro es un ente complejo que no solo requiere de un tiempo y un espacio para leerlo, sino también del conocimiento de sus mecanismos para poder profundizar en sus características y comprenderlas. Como ya se adelantó en la introducción, a pesar de su rápida expansión y su desarrollo continúa siendo un ente desconocido más allá del círculo de la fotografía. Vivimos rodeados de imágenes, la mayoría de mensajes que recibimos son imágenes y, sin embargo, este discurso configurado con fotografías que se suceden en las páginas de un libro es aún extraño y lejano para muchas personas. Como apunta Ros Boisier (en Boisier y Simoes, 2019, p. 23), si «fotolibro y lector no se encuentran en la lectura es debido a la falta de un lenguaje común» que facilite la identificación de aquellos elementos que nos permiten indagar y reconocer el discurso. Estudiarlo y abordarlo es articular sus posibilidades y, con él, desplegar la combinatoria y la secuenciación de fotografías.

Por su parte, la imagen fotográfica tiene un rango de significación muy amplio, desde su vertiente más realista y documental hasta

la representación más poética (Miguel Ángel Felipe en Boisier, 2019). Su capacidad comunicativa no reside únicamente en el puro registro, sino que nos permite un acercamiento a la realidad a través de la abstracción. El montaje o la combinación de imágenes tiene la capacidad de generar desplazamientos, nuevas formas de mirar e imaginar y lugares en los que «se despliegan ideas y pensamientos sensibles» (Soto Calderón, 2020, pp. 93-94). Conocer los recursos, significados y significantes que habitan en la fotografía nos permite comprender mejor el mundo visual que nos rodea, nos enseña a sospechar de la imagen, a sensibilizarnos con su capacidad expresiva y a descubrir los entresijos de su funcionamiento.

En este contexto de estudio, el fotolibro se convierte en objeto y proceso con el que profundizar en las posibilidades de las imágenes fotográficas y sus relaciones –entre ellas, pero también entre la imagen y nuestra mirada–, actuando e interactuando en un proceso de lectura que requiere de nuestra participación y comprensión (Golpe, 2020, p. 121), teniendo siempre presente la dimensión subjetiva de la recepción. John Berger, en su ensayo *Usos de la fotografía* (1980), afirma que no hay un único modo de ver o leer las fotografías. Su «sistema radial» contempla un acercamiento a las mismas teniendo en cuenta una memoria en forma de red, conformada por contextos personales, políticos, económicos, históricos o profundamente íntimos. Por lo tanto, se propone una lectura (y creación) del fotolibro en la que se vinculen el conocimiento teórico y la experiencia personal.

Al igual que los niños que miran los libros de imágenes (...) entramos en un fotolibro como un espacio que es a la vez imaginario y al que la fotografía le otorga una autoridad “real”. (...) Nuestra lectura de un fotolibro puede ser táctica, interrumpiendo o subvirtiendo el desarrollo secuencial del libro, pero cuando cerramos el libro, todas las fotografías saltan ‘hacia atrás para que no haya desorden’ (...) Un fotolibro es, en otras palabras, definido tanto por cómo se experimenta como por cómo se hace. (Patrizia Di Bello en Di Bello et al., 2012, p. 12)

2.4 LA A/R/TOGRAFÍA

Dentro de la Investigación Educativa Basada en Artes, encontramos la a/r/tografía, una metodología cuyo nombre desvela las tres identidades de quien la ejerce: artista/investigador/profesor, implicándose en situaciones de aprendizaje a través de vivencias y procesos educativos y artísticos gracias a la intertextualidad del conocimiento rizomático (Mesías Lema, 2009, p. 154). Se trata de una metodología de investigación pero también de «una filosofía profesional, artística, docente e investigadora», aunando práctica y teoría y estableciendo entre ambas una relación de intercambio «crítico, relacional, reflexivo e interesante» para la construcción de conocimiento (Mesías Lema, 2012, pp. 70-72). Surge en 2003 con Rita Irwin en la Facultad de Educación de la Universidad de la Columbia Británica en Vancouver en Canadá, de la mano de otras compañeras y autoras como Alex de Cosson, Stephanie Springgay, Silvia Wilson, Peter Gouzouasis y Carl Leggo (Molinet, 2015; Marín Viadel y Roldán, 2019). En ella, el proceso artístico y el proceso educativo se conectan entre sí, unificando la triple identidad simultánea de artista, investigador y docente que se da en el campo de la investigación artística.

La a/r/tografía «prefiere la exégesis (interpretación) a la tesis (proposición o afirmación que se intenta demostrar con argumentos) y da prioridad a la diégesis (desarrollo narrativo) frente a la mímesis (copia o imitación)» (Marín Viadel y Roldán, 2019). Su resultado no es tanto obtener un conocimiento sino crearlo, como sucede en la creación artística, pero en el campo de la educación. La Investigación Educativa Basada en Artes se basa en aplicar la IBA a la investigación educativa, mientras que, en la a/r/tografía, la dimensión educativa es imprescindible, aunque eso no quita que ambas metodologías puedan nutrirse entre ellas. Los límites de la a/r/tografía son difusos, permitiendo multitud de enfoques, disciplinas y proyectos educativos para generar nuevas perspectivas.

La *a/r/tografía* visual integra elementos de la práctica artística con otros de la investigación educativa y de la investigación basada en artes visuales, para profundizar en temáticas educativas y con presentaciones de carácter artístico, y se caracteriza por el uso de lenguajes y técnicas de las artes en dinámicas de creación-investigación-acción. Así como los métodos de investigación tradicionales plantean preguntas al inicio de la investigación sobre las que argumentar y resolver, el carácter experimental de la *a/r/tografía* contempla que las preguntas se reformulen y que el proceso se cuestione a sí mismo. Se genera una dinámica de creación artística continua, donde proceso y conocimientos tienen igual importancia, que se conjuga con la escritura en la presentación del informe de investigación (Marín Viadel y Roldán, 2012; Pardo, 2019; Fernández Morillas, 2022).

Cabe destacar, también, que los informes de las investigaciones *a/r/tográficas* son más evocadores que afirmativos, cuestionando continuamente las ideas, razón por la cual en lugar de conclusiones hablamos de «comprensiones» y «provocaciones», y su presencia es tanto verbal y escrita, como artística (incluyendo imágenes, sonidos o textos poéticos, complementándose y conviviendo (Marín Viadel y Roldán, 2019, p. 889).

2.5 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y DE CREACIÓN ARTÍSTICA

A partir de la combinación de las estrategias metodológicas planteadas, he ido diseñando la investigación con la fotografía y el fotolibro como ejes fundamentales, tanto teóricos como prácticos. En todo momento, procesos e ideas se vinculan y retroalimentan. Para llevarla a cabo, me baso en una serie de instrumentos desglosados a continuación que me permiten tanto recabar información relevante para la investigación, como poder observarla, estudiarla, comprenderla y presentar resultados, conclusiones y reflexiones sobre la misma.

Los instrumentos fundamentales para la recogida de datos en esta investigación han sido, por un lado, la observación participante de las acciones desarrolladas mediante el uso de imágenes fotográficas, tanto a través de la lectura y comprensión de las mismas, como de su activación y disposición en secuencia. Durante los procesos de la investigación, he observado, escuchado y conversado con las personas participantes. En muchas ocasiones, la propia experiencia (lo que está ocurriendo) son los que desvelan cuestiones y conocimientos, más incluso que los resultados en sí. A veces realicé esta observación desde el silencio, atendiendo a las dinámicas y las ideas que surgían pero sin intervenir, mientras que, en otras ocasiones, yo misma participé y conversé para discurrir sobre lo que iba surgiendo.

En la medida de lo posible, traté de registrar fotográficamente todas las acciones. No siempre es sencillo cuando se está enfrascada en la acción, pero en todo momento he tenido presente la necesidad de estas imágenes. Más allá de ser elementos interesantes para la presentación del informe de investigación, este tipo de registros

también han servido para asimilar los propios procesos. La fotografía es un recurso que puede ayudar a observar la realidad y ampliar el conocimiento sobre prácticas concretas (Ana María de las Heras y Laura Rayón Rumayor en Bautista García-Vera, 2019, p. 60). Algo similar ocurre en aquellos casos en los que realicé grabaciones audiovisuales con la finalidad de poder anotar todo aquello que surge durante la conversación y que las imágenes o las notas rápidas que yo pueda tomar en el momento no consiguen registrar.

El papel del fotolibro como instrumento, proceso y objeto



Cita visual: dos dobles páginas de *El medio es el mensaje* (McLuhan, 1969, pp. 34-37) con imágenes de Peter Moore.

Hay dos categorías fundamentales dentro de los fotolibros que forman parte de esta investigación. Diferenciamos, por un lado, los libros editados de autoras y autores diversos, que sirven como referentes y como objetos de estudio y lectura sobre los que conversar y con los que poder experimentar tanto formal como visualmente. Con ellos, analizamos la narrativa visual del fotolibro, extrayendo las estrategias narrativas comunes que podemos aplicar a la práctica creativa, y cómo dialoga con la forma material. Por otro lado, están las creaciones producto de las acciones de la investigación, que son objetos artísticos, objetos de estudio y artefactos educativos. Permiten la recogida y presentación de datos, pero también son experiencia artística. En las acciones que se llevarán a cabo, la edición, la combinación y la secuenciación de

fotografías son reflexión y discurso. Además, en su caso nos interesa tanto su proceso creativo como el resultado final.

La creación y la experimentación nos permiten acercarnos al fotolibro desde diferentes ópticas. Los actos de crear y de leer fotolibros conllevan preguntas y operaciones similares: ¿cuál es el concepto del libro y cómo se construye la narrativa visual?, ¿cómo se relacionan la edición y la secuenciación, el diseño y la maquetación, con las fotografías y el concepto? Ambas operaciones —recepción y producción— implican conocer toda una serie de herramientas para la interpretación y la construcción del lenguaje visual. Proponer el fotolibro como objeto y proceso (como estudio, pero también como experiencia) permite que se retroalimente a sí mismo.

A la vez, esta indagación nos aproxima a las prácticas fotográficas contemporáneas y al sistema expresivo que atraviesa a las fotografías. Ambos elementos —fotografía y fotolibro— se convierten en artefactos comunicativos, permitiendo explorar y expresar una temática, idea o emoción, y construir un discurso.

La fotografía y sus disposiciones

Además de funcionar como registro, las imágenes fotográficas también han sido fuente de información y objeto de análisis durante todo el proceso de investigación. Como el fotolibro, cumplen varios papeles simultáneamente: como ya se mencionó previamente, son registro, pero también objeto de análisis y material experimental para sumergirnos en sus posibilidades. La atención y el entendimiento que requieren son claves a la hora de trabajar con la edición y combinación. Además, y por todo ello, son la presentación de la investigación, formada tanto por texto verbal como visual, y participando en esta memoria al mismo nivel y con el mismo rigor que las palabras.

Las interacciones conceptuales y narrativas que se dan entre las fotografías que forman parte de un proyecto educativo en artes

visuales son de gran interés y relevancia (Marín Viadel y Roldán, 2010, p. 9). Su presentación será cuidada y revisada para que cumplan los requisitos metodológicos de una investigación de este tipo. Fundamentalmente, estarán presentes como fotografías independientes y como citas visuales, aportando la información visual pertinente en su intervención. La cita visual resulta fundamental en tanto cumple una función similar a las textuales, argumentando y presentando información (Roldán y Marín Viadel, 2012). También, en algunas ocasiones, se dispondrán como series o ensayos visuales, elaborando un discurso visual a partir de su asociación y combinación. Tal y como ocurre en los fotolibros, en todos los casos se tratará de trabajar con las imágenes brindándoles libertad y presencia, adaptando tamaños y disposiciones a sus significados y necesidades discursivas.

2.6 LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La educación es un proceso que busca el desarrollo y la integración de las personas y que evoluciona en paralelo a la vida social. La política educacional debería fundarse en una perspectiva de la educación global, en la capacidad para comunicarse y el conocimiento de derechos y deberes de todas las personas, con respeto y comprensión hacia todas las culturas y civilizaciones, incorporando un conjunto de valores que permitan desarrollar personas empáticas y solidarias con otros seres humanos y el mundo que les rodea (Romo López, 2016, pp. 80-81).

El eje temático de las principales acciones de esta tesis son los Derechos Humanos, fundamentalmente los Derechos de la Infancia, su conocimiento (y reconocimiento), pero también la denuncia de su vulneración a lo largo de la historia y en nuestro presente.

La Educación en Derechos Humanos (Human Rights Education, HRE) es un modelo educativo que implica desarrollar el saber, el querer y el poder actuar en su defensa, así como el desarrollo y la implicación emocional del propio docente, haciendo de ella un proceso integral aplicando didácticas activas y participativas que promuevan reacción ante la injusticia (Washburn-Madrigal y Chaves-Salas, 2022). Las Naciones Unidas, por medio del World Programme, reconocen y definen esta cuestión a través de tres ejes (Robinson, Phillips, y Quennerstedt, 2020):

- Conocimientos y habilidades (aprender sobre los derechos y adquirir habilidades para aplicarlos en la vida diaria.
- Valores, actitudes y comportamientos en consonancia con los derechos humanos.
- Capacidad para la acción y defender y promover los derechos humanos.

Las y los educadores tienen un doble papel: como responsables de una educación en derechos y como creadores de un pensamiento crítico en defensa de la igualdad (Díez-Gutiérrez, 2020). Educar bajo estas premisas requiere no solo el aprendizaje de los derechos fundamentales, sino también herramientas pedagógicas.

La creación artística puede ser una de las vías de transformación y experiencia profunda del mundo que nos permita acceder a ese conocimiento a través de la sensibilidad y la vivencia en comunidad. Integrar estos procesos empáticos y sensibles a través de una metodología activista basada en el arte nos permite fomentar la movilización colectiva desde los entornos educativos. Participar activamente en estos procesos artísticos promueve el cambio y el compromiso social con la defensa de los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia.

2.7 MAPA METODOLÓGICO



CAPÍTULO

3

La activación
de las imágenes
(en las páginas
de un libro)

3.1 UN INTERCAMBIO DE MIRADAS

Hablar de fotolibro es hablar de fotografía. De cómo las imágenes dialogan entre sí, de su capacidad para cautivar miradas y despertar discursos en quien las lee con detenimiento. Es, también, jugar con ellas, aprender a aprehenderlas y a dejarlas libres, observar su despliegue en un paso de páginas finito que tiene un olor, un sonido y una textura concretas. Hablar de fotografía, muchas veces, es hablar de sus vidas en un fotolibro, de cómo se une a otras y de cómo operan y significan juntas, de su autonomía y, también, de sus relaciones y sus demandas.

Nuestra comprensión de la imagen es parcialmente intuitiva y más o menos aprendida y consciente. Las imágenes son una parte inherente de nuestro mundo visual. Entendemos la realidad en imágenes, todo lo que pasa ante nuestros ojos es susceptible de convertirse en una. Es un concepto antropológico, el «resultado de una simbolización personal o colectiva», de la misma manera que comprendemos el mundo individual y colectivamente. Las imágenes –sus significados y recuerdos– se transforman con el tiempo, con las épocas y con las miradas ^(Belting, 2007, pp. 14-27). Son la memoria de eventos espacio-temporales, experiencias contenidas en un plano visual. Berger ^(2013, pp. 72-78) considera que, antes de la invención de la cámara, lo que hacía las veces de fotografía no era la pintura ni el dibujo, sino la memoria, es decir, nuestro pensamiento y nuestra capacidad para proteger algo del olvido: «La memoria entraña un acto de redención. Lo que se recuerda ha sido salvado de la nada. Lo que se olvida ha quedado abandonado». La fotografía ocupa un lugar en el pensamiento visual y en la representación del mundo y de las ideas. Pero, también, hoy en día, la fotografía ocupa cada rincón de nuestro alrededor.

En este mundo superpoblado, parece inevitable no vivir sumergidos en imágenes, híper rodeados hasta la saciedad, hasta dejar de verlas.

Suele suponerse que el poeta, al trabajar con las palabras y su significación, tiene más tratos con el pensamiento que el artista plástico. Es ésta una forma decimonónica de entender las cosas. Lo que importa, en ambos casos, es cierta inclinación, un sesgo de percepción, una oblicuidad que atraviesa “lo real”. (...) Quisiera hablar de ambas cosas como si fueran una sola. Una obra (de arte) es un poema. Un poema es una obra, algo que se presenta y se dice, y lo que dice no es distinto de la forma en que se dice. ^(Maillard, 2014, pp. 11-12)

Como afirma Remedios Zafra ^(Zafra, 2017, p. 127), ni todos los museos del mundo unidos podrían contener las imágenes que tenemos a día de hoy, escurridizas y veloces, rápidamente archivadas en la nube. El avance tecnológico y la rápida adaptación de los dispositivos móviles en el campo de la fotografía, unidos a la presencia de las redes sociales como uno de los principales canales de comunicación y de expresión, han supuesto un antes y un después en nuestra relación con las imágenes, especialmente las fotográficas ^(Eiriz, 2021, p. 49). La clásica cualidad atribuida a la fotografía como huella de lo real, se interrumpe con el cuestionamiento de la verdad, la compulsividad, la abundancia, la cotidianeidad y la inmaterialidad que caracterizan la nueva y vaporosa era de la postfotografía ^(Fontcuberta, 2016). Ahora impera una actitud escéptica que cuestiona la autoría y los procesados, al mismo tiempo que la esfera pública y la privada se funden.

Nuestro modelo social hipertecnificado se desarrolla en un contexto vertiginoso que provoca un consumo escópico acelerado y compulsivo. Instantáneo, pero continuo. Nuestra percepción panóptica está saturada de estímulos, especialmente visuales, efímeros y volátiles, y esta experiencia se desarrolla principalmente a través de una pantalla donde las nociones de tiempo y lugar se erosionan. ^(Mesías-Lema y Eiriz, 2022, p. 4)

Las imágenes que nos rodean forman parte de nosotros. Son reflejo y muestra de lo que hacemos, y también ventana al otro, son el mundo que se presenta ante nuestra mirada y que hablan de él: «de rostros, de árboles, de edificios, de nubes, de paisajes, de instrumentos, del agua». Nos hacen y nos informan, se extienden y las comprendemos como símbolos, mensajes, alegorías o meros signos, llenándolas con nuestras experiencias y nuestros deseos, haciéndolas nuestras ^(Manguel, 2002, pp. 21-22). Invocamos su facultad simbólica y visual para reconocernos a través de ellas, prácticamente en cualquier ámbito y circunstancia.

La fotografía nos permite capturar la mirada que proyectamos al mundo, registrar el acto orgánico de la percepción. La cámara no

mira, reproduce lo que miramos, es un medio para transferir nuestra imagen y ofrecerla de nuevo a la mirada, «un medio entre dos miradas», un intercambio visual y simbólico ^(Belting, 2007, p. 276). La fotografía puede entonces ser un acto comunicativo. Altamente complejo, susceptiblemente disperso, simbólicamente atrayente, capaz de disparar el pensamiento desde el plano visual, un discurso en potencia esperando a ser activado.

3.2 EL UNIVERSO DE LA FOTOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA

Una de las palabras delimitadoras de esta investigación es la de «contemporáneo». No se trata de una mera acotación, sino del interés en abordar las tendencias y prácticas concretas que se vienen haciendo en las últimas décadas y que, en el caso específico del fotolibro, han influido en lo que este es a día de hoy.

Cuando hablamos de fotografía contemporánea, establecemos una delimitación cronológica, identificándola con las prácticas artísticas iniciadas a finales de los años 70 y principios de los 80 en las que la fotografía se convirtió en un medio privilegiado para construir los discursos. Por este motivo se toma la denominación propuesta por Jorge Ribalta ^(2004, p. 9), que habla de «actividad fotográfica posmoderna» (en lugar de «fotografía posmoderna») ^(Mesías Lema, 2012, p. 143), ya que no se trata tanto de definir un estilo en un contexto histórico, sino de un conjunto de prácticas con nexos de unión que las caracterizan.

A la hora de intentar ordenar o comprender estas prácticas en el campo de la fotografía, podemos esbozar tendencias tomando en cuenta los medios y la técnica, el tipo de práctica o de soporte, o los objetos y sujetos representados. Las distinciones que habitualmente se imponen son funcionales (fotografía documental, artística, científica, etc.), referenciales (retrato, bodegón, arquitectura, etc.) o combinaciones de las anteriores ^(Jean-Marie Schaeffer en Picaudé y Arbaizar, 2004, p. 16) que en la práctica —especialmente en la artística— se difuminan y se combinan, desdoblado y multiplicando las posibilidades discursivas y estéticas de las imágenes fotográficas. La dispersión y el desbordamiento de imágenes provocan a menudo la necesidad de establecer una distribución o una clasificación genérica que, en

el caso de las fotografías, supone un trazado variable que permita ubicarlas en sus múltiples dimensiones ^(Picaudé y Arbaizar, 2004, p. 27). Tal y como afirma Jean-Marie Schaeffer ^(Picaudé y Arbaizar, 2004, p. 19) no podemos hablar de géneros fotográficos al no haber en fotografía ámbitos de práctica definidos que puedan determinar lo que esperamos de ellas. En la actividad fotográfica posmoderna nos encontramos con múltiples horizontes y puntos de vista que generan continuamente nuevas prácticas y combinatorias que coexisten y que no sólo no se anulan entre sí, sino que diversifican y enriquecen este campo artístico.

Dado el contexto de esta investigación, el análisis fotográfico, los referentes y los ejemplos propuestos, se centrarán en el marco de la producción artística —teniendo siempre presente lo débil y transferible que es ese límite—, y no tanto en las prácticas más relacionadas con la publicidad y el ámbito comercial, o aquellas ligadas a la actividad puramente periodística. En el caso de esta segunda tendencia, establecer una frontera es complejo puesto que la actividad fotográfica documental se incluye a menudo dentro de la actividad artística fotográfica. Habitualmente se encuadra en un uso más clásico de la fotografía y su discurso está vinculado a problemáticas o investigaciones de diferente índole social o científica sobre las que trata de incidir a través de su registro fotográfico. A pesar de que este enfoque pueda aparentar más cercano a la concepción de la fotografía como medio objetivo y veraz, no hace sino evidenciar la postura y el punto de vista del fotógrafo a la hora de mostrar un elemento o un espacio, cuestionando una vez más los límites de las convenciones documentales y fotográficas ^(Cotton, 2004, p. 10).

Precisamente, esta reflexión metafotográfica y la narratividad de las imágenes generadas, serán algunas de las características que incluyan a estos trabajos dentro de las concepciones artísticas.

La fotografía documental también se adaptará a los nuevos tiempos y a las nuevas corrientes y tendencias en la actividad fotográfica, acercándose a ella a través de presupuestos contemporáneos.



Cita visual: fotografía del proyecto *Sleeping by the Mississippi* de Alec Soth (2002). Fuente: Alec Soth.

La fotografía supone el medio por excelencia para preservar la memoria y dejar así constancia de algo ocurrido. En estas prácticas posmodernas encontramos muchos fotógrafos cuyo relato visual atraviesa el mundo del arte, y cuyas tendencias más habituales suelen ser el registro social y cotidiano y la documentación social. Es el caso, por ejemplo, de Alec Soth, cuyas fotografías atraviesan los géneros del paisaje, el retrato y la naturaleza muerta para documentar zonas de Estados Unidos y su idiosincrasia (ibid., pp. 14-15). En otras perspectivas tenemos a Matías Costa, quien utiliza las características de la fotografía documental para trazar su propia autobiografía, o a Txema Salvans, que aplica a sus proyectos documentales una perspectiva antropológica. Por otro lado, hay una vertiente que aprovecha las cualidades expresivas del medio fotográfico para situarse en una posición activista o de denuncia, valiéndose del medio y explotando

sus peculiaridades expresivas. Un caso singular es de Julián Barón que, partiendo de un error técnico (la fotografía quemada por una sobreexposición del flash), aprovecha sus cualidades estéticas para elaborar un discurso político y crítico sobre la censura.

Algunos artistas mencionados, como Alec Soth, están vinculados a otra tendencia habitual y destacada en la actividad fotográfica contemporánea: el denominado «deadpan», que podríamos traducir al español como «inexpresivo» o, adecuándonos más al contexto fotográfico, «impasible», pues no se trata tanto de imágenes que no expresan sino de imágenes aparentemente imperturbables e indiferentes a lo que hay en ellas y, por extensión, a la realidad que capturaron. Se trata de fotografías en apariencia distantes, sin «drama visual» en ellas y con cierto hipnotismo en la nitidez de sus formas. Es el caso, por ejemplo, del artista Lewis Baltz y sus inquietantes exteriores, o de Thomas Struth y sus fotografías de lo aparentemente convencional. En el campo del retrato, encontramos a Rineke Dijkstra, cuyos retratados desatan toda la expresividad que desprende su apariencia ante una aparente impassibilidad en sus rostros.

En los últimos años se ha extendido también la tendencia a fotografiar objetos y espacios que habitualmente son ignorados por su, de nuevo, aparente inexpresividad, y que se convierten en huellas o en detonantes expresivos y conceptuales (Cotton, 2004, pp. 9-10). El artista británico Richard Wentworth fotografía escombros de zonas urbanas generando juegos visuales y nuevos significados (a menudo cómicos) a objetos abandonados. Por su parte, Peter Fraser explora cómo la fotografía retiene la apariencia física de las cosas al tiempo que abre nuevos significados imaginativos y conceptuales.

Otra vertiente fotográfica, que ha estado ligada a este medio desde casi sus orígenes y que a menudo se fusiona con otras tendencias, es la captura de la intimidad, estrechamente vinculada con la memoria. De nuevo, concretar un marco es complejo, puesto que tanto los

discursos como los aspectos formales y estéticos de las diferentes tendencias fotográficas se entremezclan. La dificultad a la hora de establecer límites en este caso viene dada por los diferentes usos que se han hecho de este tipo de fotografía, que ha traspasado la esfera de lo privado para habitar las producciones artísticas. Muchos artistas han imitado incluso la estética informal de los aficionados para dotar a sus imágenes de ese aura intimista y accidental, o se han apropiado de imágenes de archivo para construir relatos íntimos y personales, haciendo público lo privado con cierto carácter confesional y generar una teoría colectiva de la intimidad humana (ibid., p. 10). El extenso y duro diario fotográfico personal de Nan Goldin, las no menos crudas fotografías de Richard Billingham de su intimidad familiar o las fotografías escenificadas de la vida privada de Larry Sultan, forman parte de esta vertiente tan variada en sus formas como en sus aproximaciones.



Cita visual: *Le Nez de Monsieur Cheval* de Elina Brotherus (1999). Fuente: Elina Brotherus.

En relación con la tendencia anterior, pero desde una voz indudablemente en primera persona, el autorretrato fotográfico ha sido y es una tendencia constante a la hora de construir la autobiografía, también en el terreno artístico y documental. Los avances en la técnica y las posibilidades de este medio han servido a muchos artistas para reflexionar sobre las características de su identidad así como sobre sus vínculos con la sociedad, como el género, la raza o la orientación sexual. En el caso de Elina Brotherus, la artista utiliza el autorretrato para abordar problemáticas personales y habitar los espacios en los que se encuentra, comunicándose visualmente con el espectador que observa sus fotografías. Por su parte, Jemima Stehli reflexiona sobre los roles de la mujer y la cuestión de la autoría en sus autorretratos con una aproximación performativa. También desde la acción e intercalando el relato íntimo con un discurso político se encuentran las fotografías de Zang Huan.

Mencionar el autorretrato fotográfico hoy en día conlleva pensar, inevitablemente, en eso que ahora a pie de calle llamamos «selfie», de cuyo auge es fundamentalmente responsable el desarrollo de los móviles y la expansión del mundo virtual. Anteriormente, mencioné brevemente la postfotografía como ese quiebre y cuestionamiento de la imagen y de las prácticas fotográficas, y es que también el selfie y las tendencias fotográficas de internet han traspasado la esfera de lo privado para introducirse en el campo del arte. Encontramos diferentes líneas de trabajo fotográfico posmoderno que se mueven entre la deconstrucción y la (re)construcción de la imagen, la apropiación y la escenificación. Hablar de postfotografía no es hablar solo de fotografía después de la fotografía, sino de lo que ocurre a partir de ella. No asistimos al nacimiento de una nueva técnica, sino a la transformación de sus valores fundamentales. La ruptura entre fotografía y postfotografía es invisible, donde la primera parece haber sido engullida por la segunda sin que nos hayamos dado cuenta. La materia conceptual e ideológica de la fotografía se ha modificado, ha

trascendido a su concepción tal y como la entendíamos, la imagen ya no es la mediadora entre nosotros y el mundo ^(Fontcuberta, 2016, pp. 28-32) y se ha vuelto, también, líquida y veloz. Las concepciones de la fotografía como huella de lo real, emblema de la belleza, poderosamente oportuna dejan paso a nuevos valores y características: el cuestionamiento de la verdad, la compulsividad y la cotidianidad, la memoria y el registro (auto)biográfico, la inmaterialidad y la transmutabilidad del objeto.

En este mundo predominantemente digital, donde la fotografía se mueve velozmente a través de las pantallas, resulta aún más conmovedor el auge de un medio clásico y matérico como el fotolibro.

3.3 PÁGINAS CON FOTOGRAFÍAS, IMÁGENES QUE SON PÁGINAS

Después de haber acotado la definición de fotolibro, conocer el camino que le ha llevado al objeto de gran interés que es hoy en día y comprender brevemente las características que lo integran, ahora toca expandir esas propiedades, tirar de cada hilo para conocer sus estrategias, estudiar su presencia física y descubrir sus posibilidades conceptuales.

Aquel *boom* del fotolibro, más que una moda, posiblemente fue consecuencia de descubrir su potencial, especialmente en un contexto de emergencia de la cultura digital. El mismo universo de internet también ha fomentado su expansión gracias a la creación de redes profesionales online, servicios de impresión, plataformas de venta y financiación, así como a la divulgación de conocimiento a través de páginas web especializadas, redes sociales y blogs ^(Gil Segovia, 2019, pp. 70-71). Gracias a su complejidad y a la relación íntima que crean con quien los lee, son un desafío para este contexto digital, exigiendo una participación activa por parte del lector o lectora ^(Martín-Núñez, 2022a, pp. 478-479).

Además, tal y como apunta Matt Johnston ⁽²⁰²¹⁾ en su estudio sobre la presencia del fotolibro, la creciente sofisticación en los últimos años profundamente arraigada al concepto o temática que lo protagoniza, expande el territorio de acción del fotolibro. Sin embargo, es importante que su presencia vaya más allá de ferias y museos para que su potencial no esté restringido al mundo artístico y verdaderamente suponga ese acto comunicativo. Sí, es un objeto manejable y fácilmente transportable, pero estas posibilidades dependen de que sea activado, no solo por la lectura, sino ya desde su difusión y la facilitación a su acceso. El fotolibro presenta un trabajo fotográfico que perdura más que una exposición y puede llegar a un

lugar más íntimo, desplazándose al espacio doméstico ^(Vega Pérez, 2020, p. 140), pero para que se convierta en un medio de expresión fotográfico eficaz es imprescindible conocerlo.

3.3.1 El fotolibro como un sistema físico y conceptual

Tanto fotógrafos y fotógrafas, como artistas visuales que trabajan con la fotografía, han encontrado en el fotolibro un medio para experimentar, crear y compartir un discurso, no solo por su facultad de condensar las ideas (visuales y verbales) en sus páginas, sino también por su «potencial objetual» como elemento comunicador, elementos que lo vuelven intrincado y exigente, que implican descifrarlo desde una óptica tanto física como visual y conceptual ^(Ros Boisier en Boisier y Simoes, 2019, p. 84). Se trata de una lectura compleja, pues la fotografía «funciona por un entramado de relaciones con otras fotos» que amplían sus significados y sus posibilidades de lectura ^(Antonio M. Xoubanova en Plademunt, 2020, p. 2). No hay tampoco una lectura única, sino una evocación de ideas que se corresponden con aquellas que habitan en las miradas que lo leen. Por lo tanto, puede ser una experiencia abierta y profundamente íntima.

Todo en estos libros está a disposición de sus requerimientos. Como lo define el editor Gonzalo Golpe ^(en Boisier y Simoes, 2019, pp. 149-151), es «el resultado de una ecuación compleja» que requiere esfuerzo y costes, un producto minoritario poco común y críptico y, por ello, extremadamente vulnerable. Es «un ejercicio de voluntad comunicativa que requiere de la participación» de una mirada que comprenda los recursos morfológicos visuales (forma, color, escala, encuadre, proporción, contraste, etc.) asociados a sus pautas gráficas y a su expresión física. Nos interpela en tanto demanda atención, desplegar nuestro mundo interno y validar nuestras formas de comprender.

Regresando a las reflexiones de Ros Boisier, el fotolibro no es un soporte sino «la manifestación de una exploración editorial creativa: comunicativa, estética, expresiva y, en algunos casos, narrativa», con una estructura interna y otra externa, ambas participantes y coherentes con el discurso de las fotografías. El soporte, en todo caso, sería el libro entendido como objeto o medio. Clásicamente entendemos por libro «un conjunto de páginas unidas con guardas (...) impresas o en blanco» y que «pueden estar encoladas o cosidas en la encuadernación» ^(Hochuli, 1992, p. 7), excluyendo cualquier otra forma de código, pero en el caso de los fotolibros veremos que esta concepción es más laxa, incluyendo experimentaciones y cuestionamientos del mismo.

Además, a la hora de comprender y experimentar este acto comunicativo debemos tener en cuenta que, aunque funcione como expresión autoral de un artista o fotógrafa, a menudo se trata de un discurso conformado por un trabajo colectivo. En él, intervienen diferentes perfiles que trabajan en la edición, el diseño, la impresión, la encuadernación o la publicación y difusión, hibridando roles y especialidades para enunciar un trabajo autoral y complejo ^(Martín-Núñez, 2022a). Todo es susceptible de comunicar: desde el contenido de las imágenes y la manera de secuenciarlas y trabajar con ellas, hasta elementos gráficos y materiales como el tamaño, el tipo de papel, la encuadernación elegida o los materiales de los que está hecho.

3.3.2 Mensaje, narración y discurso en el fotolibro

Si algo define al fotolibro y lo diferencia de otras publicaciones que contienen fotografías, es su intencionalidad y la transmisión de una idea. Es un acto comunicativo basado en la disposición de imágenes, no una mera recopilación de las mismas.

En todo acto de comunicación, Jakobson ^(1975, pp. 352-360) identifica seis factores que lo constituyen: un «**destinador**» que envía un «**mensaje**»

a un «**destinatario**» en un «**contexto**» que lo haga transmisible, mediante un «**código**» compartido y estableciendo algún tipo de «**contacto**» que permita la comunicación. Cada uno de estos elementos determina cada una de las funciones del lenguaje que cohabitan en el acto comunicativo de manera jerárquica:

- La **función referencial** aportada por el **contexto**, es decir, la función denotativa de la comunicación.
- La **función emotiva** que da el **destinador** expresando una impresión o emoción.
- La **función conativa** que refiere al **destinatario** y que es descubierta en el vocativo o imperativo que alude a quien el mensaje va dirigido.
- La **función fática** hacia el **contacto**, cerciorándose del funcionamiento del canal de comunicación.
- La **función metalingüística**, para asegurar que se comparte el mismo **código**.
- La **función poética**, orientada hacia el **mensaje**, que no se reduce a la poesía sino que «profundiza la dicotomía fundamental de signos y objetos».

Si bien en todo momento Jakobson hace referencia explícita al lenguaje verbal, podríamos comprender estos factores y funciones también en el lenguaje visual y en el sistema comunicativo que es el fotolibro. En él, el destinador puede ser una persona (o un conjunto autorial) que comparte contexto con el destinatario desconocido que es la lectora o lector que accede al fotolibro, estableciendo así el contacto para transmitir su mensaje gracias a la comprensión del código particular de la obra. Tal y como apuntaba Jakobson, pueden variar las jerarquías, pero todos estos elementos están presentes de una u otra forma. Precisamente, ese mensaje contenido en el fotolibro, expresado a través de la articulación de fotografías, da sentido al objeto y guía nuestra lectura.

Como dispositivo comunicativo, el mensaje del fotolibro se desarrolla a través de sus recursos expresivos, fundamentalmente imágenes fotográficas. La narración, definida por Boisier (en Boisier y Simoes, 2019, p. 23) como un acto de comunicación cuyo significado es una historia, real o ficticia, se vale de la secuenciación de fotografías para articularse. Los fotolibros cuentan historias, más o menos cercanas, más o menos artísticas, más o menos íntimas, que parten y hablan del mundo compartido, «no sólo del mundo en el que viven los fotógrafos», dando imagen y narrativa a vivencias comunes (Horacio Fernández en Fernández et al., 2014). La experiencia personal e íntima puede llegar a apelar a la experiencia colectiva a través de lo poético, haciendo que las fotografías trasciendan su entidad documental para lograr un encuentro con el otro en la lectura (Martín-Núñez, 2022b, p. 142).

Esta narración tiene múltiples formas posibles. A través del discurso fotográfico, se da una comunicación que no siempre cumple la estructura narrativa clásica, pero sí existe un relato que nos dice algo y conecta con nuestro propio relato personal: al leer fotografías, éstas se relacionan con las referencias e imágenes que nos habitan (Miguel Ángel Felipe en Boisier, 2019). La libertad discursiva que reside en esta amplia variedad de posibilidades, provoca que cada obra construya sus propios códigos y explore el relato desde diferentes puntos de vista, albergando aproximaciones subjetivas que escapan de interpretaciones «cerradas y unívocas», que se mueven entre lo narrativo y lo poético «integrando, hibridando, asimilando y subvirtiendo» el código documental y el artístico (Martín-Núñez, 2022a).

3.4 BOOKJOCKEY

Un BookJockey toma su nombre del Disc-Jockey para explorar una biblioteca o un conjunto de libros de manera experimental, mezclando publicaciones y narrativas para crear una historia nueva. Los BookJockey de fotolibros fueron impulsados por el grupo PlayBlankPaper (coordinado por alumnado y exalumnado de la ya desaparecida Escuela BlankPaper de Madrid), para relacionarse con la fotografía de una forma nueva y diferente. ^(BookJockey)

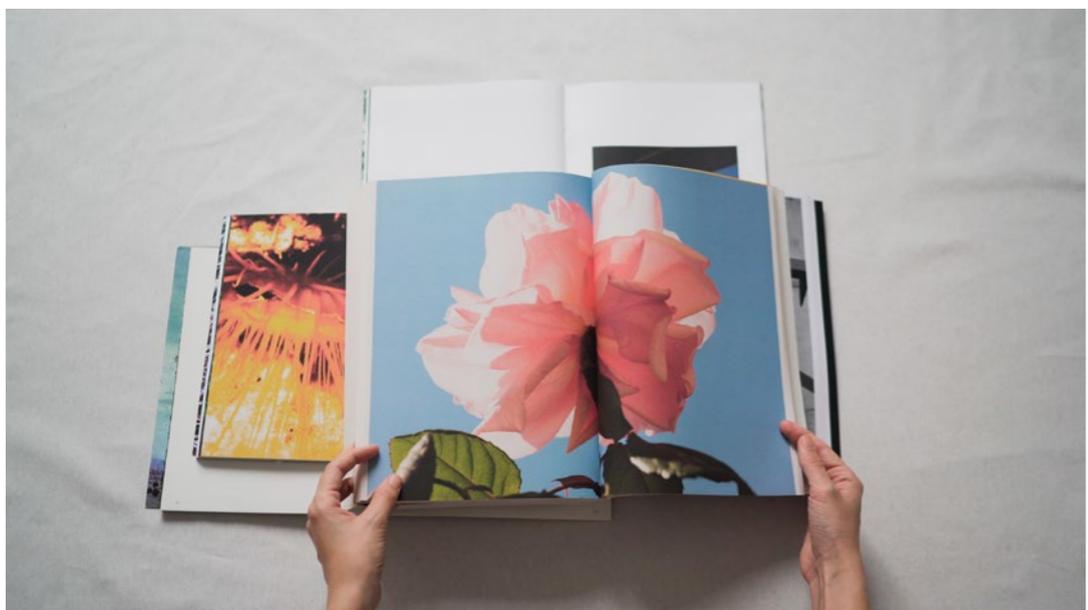






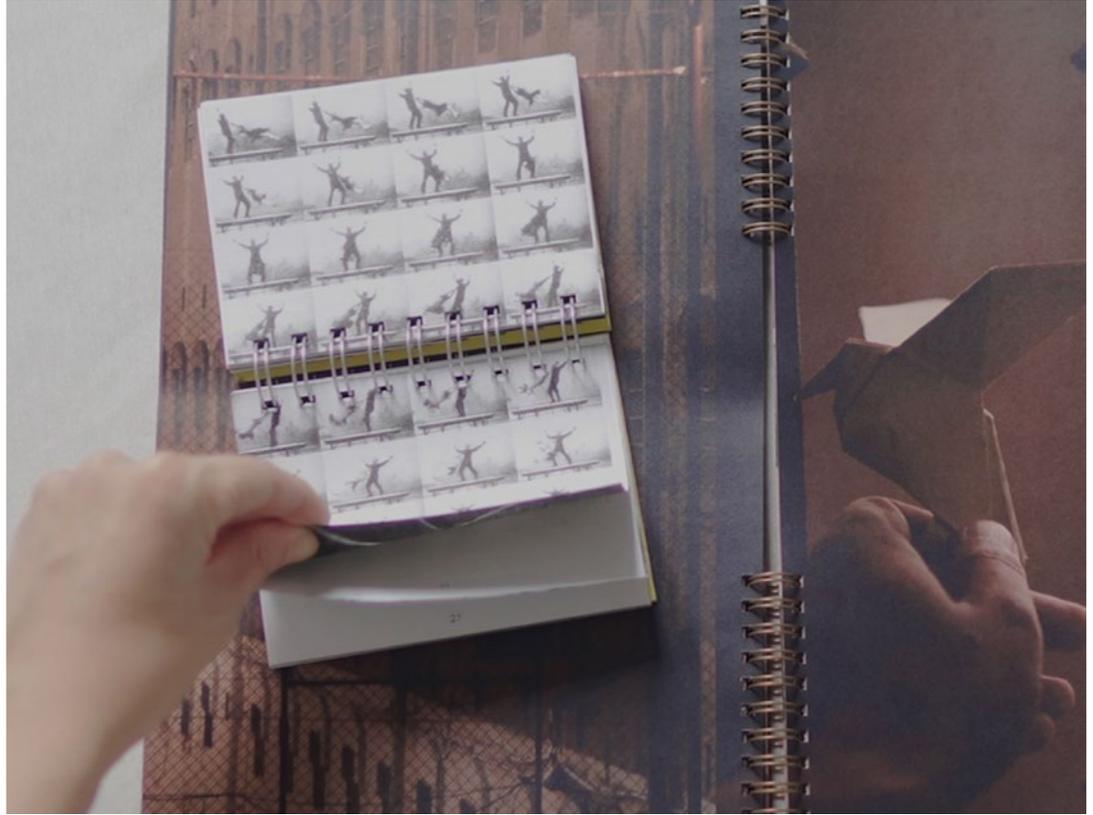


















Por orden de aparición:

- *Aires de familia* de Xosé Lois Gutiérrez Faílde (Dispara, 2014)
- *Untitled Passport II* de Félix González Torres (Autoeditado, 1993)
- *Malahierba* de Joan Fontcuberta y Sylvie Bussières (Joaquín Gallego Editor, 2020)
- *Tierra* de Agus Bres (Varios Fuegos Pequeños, 2018)
- *Eden* de Bernardita Morello (Fiebre, 2016)
- *Como la casa mía* de Laura C. Vela (Dalpine, 2019)
- *Y tú, ¿por qué eres negro?* de Rubén H. Bermúdez (Phree, 2018)
- *The Longest Way Round* de Chris Dorley-Brown (Overlapse, 2015)
- *The Castle* de Federico Clavarino (Dalpine, 2016)
- *Bestiae* de Ruth Montiel Arias (Autoeditado, 2020)
- *Matter* de Aleix Plademunt (Ca l'Isidret, 2022)
- *La forma bruta* de Martin Bollati (La Luminosa y Cuadernos de la Kursala, 2016)
- *Nueva Galicia* de Iván Nespereira (Autoeditado, 2017)
- *Deadline* de Will Steacy (Autoeditado, 2016)
- *DEVOTOS* de Toni Amengual (Autoeditado, 2015)
- *A les 8 al bar Eusebi* de Salvi Danés (Dalpine, 2020)
- *Manifiesto Antitético* de Gonzalo Golpe (SED, 2023)
- *Utatane* de Rinko Kawauchi (Little More, 2010)
- *You can call me Nana* de Will Harris (Overlapse, 2021)
- *Ghost Stories* de Federico Clavarino (Ediciones Anómalas y Consell de Mallorca, 2019)
- *Infinito* de David Jiménez (Infinito Books, 2018)

Vídeo completo: *BookJockey* (2023) <https://youtu.be/fwFg6yVmHAs>



3.5 UNA NO-CLASIFICACIÓN

¿Por qué clasificar? En primer lugar, por cuestiones prácticas (como la catalogación) y analíticas, para poder estudiar estilos y filtrar las nuevas producciones o detectar tipologías más o menos seguidas. También es interesante clasificar para poder adaptar mecanismos de lectura específicos según el tipo, comprender sus estrategias para tomar decisiones en la edición o, incluso, porque conocer las normas nos ayuda a saber y poder romperlas conscientemente. En definitiva, para poder abordar y comenzar a comprender los fotolibros.

Bajo esta idea, a lo largo de este apartado despliego una serie de cualidades a tener en cuenta para comprender tipologías y caminos, acompañándolas de fotolibros que puedan ejemplificarlas. Para seleccionar uno u otro ejemplo me he basado, fundamentalmente, en su idoneidad, priorizando que muestre una determinada característica, pero también he tenido en cuenta que esa misma cualidad enlace soporte e idea. De esta forma, no atendemos solo a un requisito formal, sino que observamos cómo se puede vincular con el discurso. Por otro lado, en su mayoría se trata de libros referentes por su valor artístico, reconocidos en premios (o a sus autores, editoriales o estudios de diseño) o con varias ediciones.

Teniendo en cuenta todo lo comentado hasta ahora sobre el fotolibro, ha ido quedando bastante patente la dificultad de acotar y establecer una única definición. Cada pequeño intento puede ser puesto en duda por alguna nueva propuesta, evidenciando la riqueza y la mutabilidad de este objeto artístico y fotográfico, plenamente vivo y cambiante. Cada fotolibro se reinventa un poco a sí mismo, ya sea mediante recursos expresivos o estilísticos, o por su propuesta fotográfica, retórica o enunciativa (Martín-Núñez, 2022b, p. 148). Todo aporta en él: el peso, las dimensiones, la forma, el tipo de papel, el número de

páginas, la impresión, el olor, la portada, la encuadernación, el uso del texto y, por supuesto, las fotografías. Esta amplitud de variables dificulta cualquier intento de establecer una clasificación o tipologías de fotolibros. Atender a los grandes rasgos supone dejar fuera de la ecuación la esencia característica de muchas propuestas de fotolibros, que hibridan sus detalles para enriquecer la narrativa, pero desgranarlos al detalle hace que sea casi imposible crear unas pocas categorías que los condensen.

Podríamos basarnos en sus **temáticas**, estableciendo una clasificación similar, por ejemplo, a la que tenemos en géneros literarios o cinematográficos. En ese caso, deberíamos atender al contenido conceptual del libro, algo que no siempre se presenta nítidamente. No es extraño que la lectura y la comprensión de un fotolibro vengan acompañadas de una búsqueda paralela sobre su contexto, tema o autoría.

Sin embargo, los límites temáticos son a menudo difusos y se hibridan entre sí, por lo que una clasificación en base a esto podría ser excesivamente reduccionista. Un aspecto similar pero que nos puede dar mayor profundidad sobre la obra es la **estructura narrativa** e interna. Regresando una vez más a la comparación con el ámbito cinematográfico o literario, la estructura puede ser lineal, elíptica, fragmentada..., utilizar *flashbacks* o *flashforwards*, u otras estrategias temporales y expresivas de este tipo.

Jörg M. Colberg ⁽²⁰¹⁸⁾, teórico, crítico y docente, propone tres tipologías de narrativas en el fotolibro que pueden ayudarnos a identificar las principales tendencias. Por un lado, nos habla del «fotolibro periodístico», englobando a aquellos que tratan temáticas relacionadas con este mundo y basándose en convenciones del documental. En ellos, el texto suele tener un papel relevante. Podríamos incluir o sumar a esta categoría los fotolibros de investigación, que comparten la rigurosidad de las imágenes y textos.

Cita visual:

On Abortion de Laia Abril (Dewi Lewis Publishing, 2017). Fuente: Abril, 2017.

Primer capítulo de l proyecto *A History of Misogyny*, una investigación visual sobre las violencias ejercidas contra las mujeres en todo el mundo. En él, la fotógrafa documenta el peligro que conlleva la falta de acceso al aborto legal, seguro y gratuito.



Esta categoría sería cercana a los fotolibros ensayísticos, que pueden o no llevar texto, dependiendo de su discurso, y no siguen los patrones rígidos del fotoperiodismo, siendo más cercanos a la siguiente categoría propuesta por Colberg: los «fotolibros líricos». En ellos, las fotografías son las protagonistas absolutas, pudiendo tener o no textos pero de manera más velada, pues la lectura se vuelca más en la interpretación del lector o lectora o incluso las sensaciones despertadas. En estas publicaciones se trabaja a menudo desde lo emocional y lo sensorial, y su carácter suele ser más experimental y ambiguo.

Cita visual:

Illuminance de Rinko Kawauchi (Aperture, Kehrer Verlag, Xavier Barral y Postcart, 2011). Fuente: Kawauchi, 2011.

Fotolibro dispuesto en dípticos en los que se despliega la potencia visual y expresiva de las imágenes luminosas de la autora. En ellas, Kawauchi explora lo pequeño y lo cotidiano del mundo que la rodea.



La tercera categoría que propone Colberg son los «fotolibros narrativos», en los que el texto puede cumplir un papel en la narración o no, puesto que la historia que nos cuenta en ocasiones está narrada únicamente por fotografías. En ellos, hay un relato, más o menos evidente, basado en algún evento o serie de eventos. Cabe destacar que estas categorías no han de ser estancas, sino que nos sirven para aproximarnos y comprender las estructuras propuestas por diferentes publicaciones.

Cita visual:

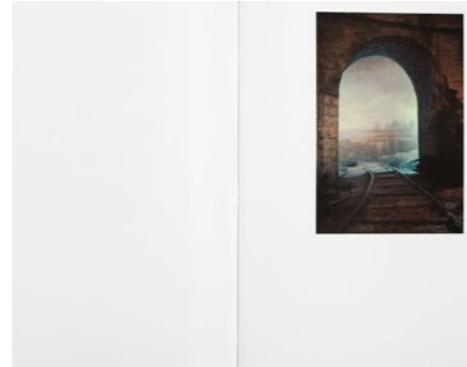
Yolanda de Ignacio Navas (Autoeditado, 2014). Fuente: Navas, 2014.

Este proyecto nace a partir de la indagación del autor sobre la memoria de su tía. A través de imágenes del archivo familiar y textos, entrecruza una historia personal con un relato social sobre el SIDA.



Por otro lado, no debemos olvidar las particularidades materiales y de diseño que también participan del fotolibro y que quedarían desdibujadas si solo atendemos a las narrativas conceptuales. El **diseño de la página** y la **disposición** de las fotografías también son cuestiones fundamentales. Las posibilidades a la hora de disponer las fotografías en las páginas son numerosas y abordaremos las estrategias más adelante. Fundamentalmente, las imágenes pueden ir “a sangre” (es decir, sin márgenes blancos entre la fotografía y el borde de la página), o “a caja” (esto es, con más o menos márgenes a su alrededor). Las primeras generan un ritmo de lectura más rápido; las segundas no necesariamente han de ir centradas sino que pueden disponerse jugando con los blancos de las páginas. La colocación en la página (en las partes altas o bajas, en el centro o hacia el centro

o los extremos) así como el tamaño de las imágenes, son elementos de significación y que crean pautas en la lectura del fotolibro. Por lo general, cuanto más espacio en blanco, más silencio y lentitud se genera. Cuanto más distanciamos o variemos las disposiciones, mayor dinamismo en la lectura.



Cita visual:

Eden de Bernardita Morello (Fiebre, 2016). Fuente: Dalpine.

En este fotolibro, dividido en tres partes, la autora reflexiona sobre la idea del paraíso a través del juego con tres tipos de disposiciones. En la primera parte, dedicada a la recreación e idealización del paraíso, las imágenes parecen flotar sobre las páginas. De manera repentina, se suceden imágenes a sangre y sin márgenes entre ellas, como un atropello del mundo real. Después de este torrente de imágenes, una tercera serie de imágenes ocupan la parte inferior de las páginas, encontrando su lugar en el mundo terrenal.

En cuanto al **diseño del objeto** y el **formato**, atenderemos a aspectos tales como el tamaño, la encuadernación o el tipo de papel y materiales utilizados. El tamaño no solo es una decisión clave para mostrar las fotografías, sino también para generar una experiencia concreta. En todo momento hablamos de un objeto que genera una relación con quien lo lee. Ese vínculo comienza desde que las manos lo recogen, abren y despliegan sus páginas. Los libros más pequeños generan una conexión íntima, reclamando ser acercados al rostro para ver sus detalles, sosteniéndolos con una o ambas manos, que pueden abarcar el objeto, sino en su totalidad, con facilidad.

Cita visual:

Hombrecino de Susana Cabañero (Autoeditado, 2020). Fuente: Cabañero, 2020.

Un fotolibro que explora la memoria histórica de la Guerra Civil Española a través de la memoria del abuelo de la autora. Su tamaño nos introduce en el cuaderno en el que el abuelo anotaba los nombres de vecinos desaparecidos y en una historia íntima que se traslada de manera universal.



Por otro lado, cuando trabajamos con tamaños grandes, la relación que se establece es muy diferente: son necesarias ambas manos e incluso nuestro regazo o una mesa para sostenerlo, y el libro requiere mayor distancia para poder abordar visualmente sus páginas.

Cita visual:

Galerna de Jon Cazenave (Dalpine y Atelier EXB, 2020). Fuente: Cazenave, 2020.

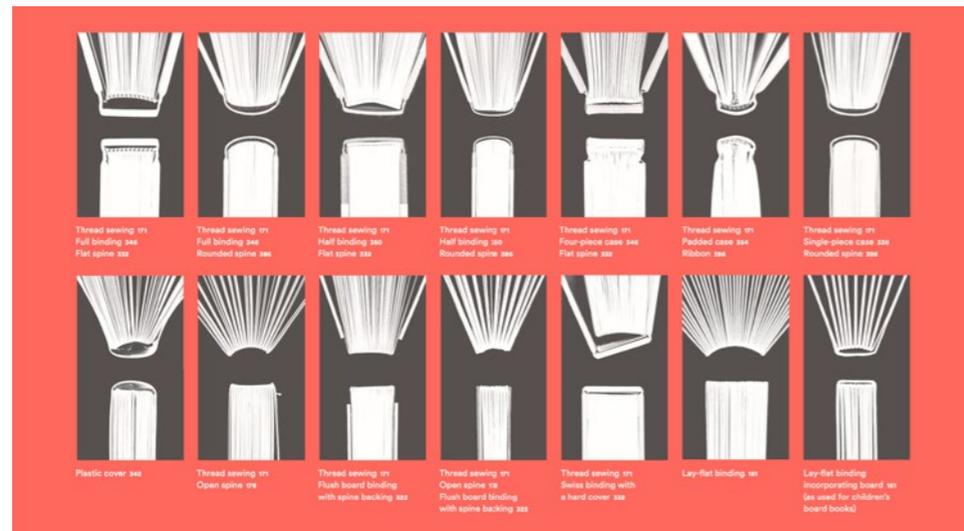
Proyecto de largo recorrido y con más de tres mil fotografías en el que el autor realiza un ensayo visual sobre la identidad y la pertenencia al territorio a través del paisaje vasco.



La **encuadernación** es una característica formal, material y de diseño, y una cualidad inherente al libro y donde se puede desplegar la potencialidad de sus significados. Cosidos, grapas o cola, las técnicas y las variaciones pueden depender también del presupuesto, ya que algunas técnicas requieren una fabricación artesanal o materiales específicos que pueden encarecer la obra.

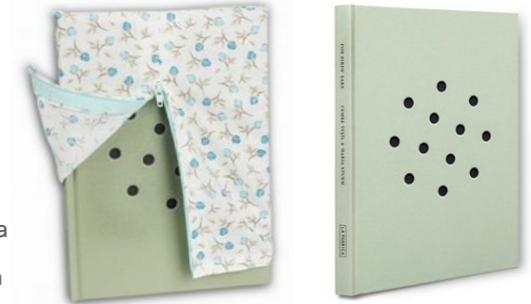
La encuadernación rústica es una de las más comunes. La rústica cosida es aquella en la que la cola está pegada al lomo, que permite una apertura del libro razonablemente buena (algo importante sobre todo para cuando hay imágenes a doble página o hacia el interior de éstas). Otra habitual es la encuadernación rústica cola PUR, donde las páginas no están plegadas sino que van sueltas, permitiendo una mejor apertura, pero con el riesgo de soltarse.

Existen diferentes tipos de cosidos, mecánicos o a mano, que permitirán o precisarán de unos materiales o limitaciones concretas. Además, el cosido permite jugar con la visibilidad del hilo y su color, aportando significado al libro. Por ejemplo, el cosido singer deja a la vista el hilo con puntadas pequeñas.



Cita visual: tipos de encuadernación en *Bookbinding* de Morlok y Waszelewski (Laurence King Publishing, 2018, pp. 12-13).

Otra encuadernación común es la tapa dura, que puede ir recubierta con tela. En estos casos, el peso y el tacto externo del fotolibro nos introducen y hablan de su interior. Las posibilidades son numerosas, dependiendo del tipo de material y acabado escogido.



Cita visual:

For birds' sake de Maria Sturm y Cemre Yesil (La Fábrica, 2020). Fuente: La Fábrica.

Este fotolibro sobre el mundo masculino que rodea la cría de jilgueros en Turquía está tratando de manera similar a las jaulas: con unos pequeños agujeros en la tapa dura una tela que cubre el misterio de su canto.

También vemos algunos fotolibros que se decantan por el uso de espirales, arandelas y otros métodos que unen las páginas mediante agujeros. Cuando es así, hay una carga simbólica en el agujereado de la página, el tipo de documento al que nos remiten y, además, debemos tener en cuenta cómo la espiral afecta a la disposición de la página, los márgenes que crea y la distancia entre páginas que no se tocan entre sí.



Cita visual:

Paloma al aire de Ricardo Cases (Dalpine, 2017). Fuente: Dalpine.

Un fotolibro sobre las carreras de palomas en Valencia y Murcia en las que se suelta a una paloma hembra que persiguen decenas de polomos. Una documentación etnográfica que es también un juego simbólico con la relación de estos hombres y el mundo.

Otra opción es el uso de la grapa, que abre 180° grados pero que tiene un límite de páginas. Todo en estos elementos está interconectado e influye en su proceso creativo. Por ejemplo, tenemos diferentes tipos de grapas, como es el caso de la grapa omega que destaca por su forma y permite enlazar varios cuadernillos. Incluso existe la posibilidad de unir las páginas únicamente por una cuerda o hasta dejarlas sueltas, aludiendo a la vulnerabilidad y la posibilidad de dispersión.



Cita visual:
Bidean de Miren Pastor (Autoeditado, 2014). Fuente: Pastor, 2014.
 Proyecto que consta con tres publicaciones hasta la fecha y en el que la autora habla sobre el paso de la adolescencia a la vida adulta. Las páginas, unidas por un cordel, pueden separarse y disponerse sobre la pared siguiendo las indicaciones de la propia autora

Hay otras estrategias que podemos encontrar en los fotolibros como las páginas desplegadas o, incluso, la posibilidad de crear dos relatos paralelos mediante la doble apertura del libro.

Cita visual:
Red String de Yoshikatsu Fujii (Autoeditado, 2017). Fuente: Ceiba Editions.
 En este fotolibro autobiográfico, el autor habla de la separación de sus padres mediante dos libros paralelos. A través de su lectura simultánea, conocemos los dos puntos de vista y el desencuentro eterno de la pareja. Además, están cosidos con el lomo visto con un hilo rojo (que da título a la obra) simbolizando una antigua creencia japonesa por la cual los amantes están unidos por un hilo que los une.



Otra tipología particular en encuadernación es el leporello, el formato acordeón. Las páginas se pliegan sobre sí mismas y se crea un discurso doble, por cada una de las dos caras, y cada una de ellas genera un curso continuo que puede observarse por páginas o desplegándolo por completo. El leporello es además un tipo de libro tridimensional, que más allá de su experiencia como libro tiene la capacidad de elevarse y sostenerse extendido en la verticalidad.



Cita visual:
Rápido REM de Miguel Leache (Autoeditado, 2022). Fuente: Leache, 2022.
 Un fotolibro en formato leporello en el que se despliegan retratos tomados durante las siestas en el metro de Tokio, indagando en el sueño «educado y vigilante» de los tokiesitas.

Un rasgo peculiar es el de los libros intonsos, en los que los pliegos están sin cortar, de manera que las páginas están unidas. Tradicionalmente este acabado era una garantía de que el libro nunca había sido abierto y leído, pues era necesario cortar los pliegos manualmente para leerlo.

Cita visual:
PAIN de Toni Amengual (Autoeditado, 2015). Fuente: Amengual, 2015.
 En este fotolibro, el autor retrata la crisis y la precariedad en España ocultas tras los mensajes de optimismo de sus políticos. Para acceder a las fotografías, dentro de páginas plegadas, es necesario romper los pliegos y desvelar la realidad.

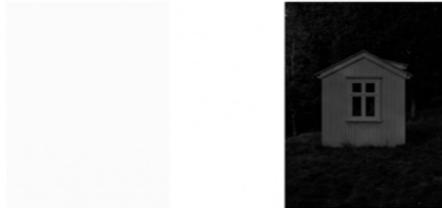


En cuanto al tipo de papel y otros materiales, también son decisiones que plantean significados y vínculos con el discurso conceptual y las fotografías. Desde el hilo rojo como símbolo a la tela que cubre la jaula de los pájaros, pero también la transparencia del papel, el brillo de las páginas, el tacto, la fragilidad o incluso el ruido de sus hojas. Según Morlok y Waszelewski (2018, p. 31), podemos categorizar el tipo de papel en base a los siguientes criterios: composición, textura de la superficie (rugosidad y suavidad), peso, volumen, color (y grado de blancura), brillo, resistencia a la luz y opacidad.

Cita visual:

La gravetat del lloc de Israel Ariño (Ediciones Anómalas, 2017). Fuente: Ariño: 2017.

Un proyecto sobre concepto de lugar como eje y vínculo entre lo percibido y lo representable. Se trata de una propuesta sensorial donde los elementos (las imágenes) aparecen y desaparecen con el paso de las páginas jugando con la impresión y las transparencias. La sobrecubierta de piel nos remonta a algo humano y tangible que fácilmente se desvanece.



Como veíamos, también las pastas, las telas o plásticos utilizados, pueden significar tanto por su aspecto visual como por las sensaciones que generan al tacto. La selección de los materiales puede contener significado y generar experiencia.

Cita visual:

Everything will be ok de Alberto Lizaralde (Autoeditado, 2010). Fuente: Lizaralde, 2010.

Un fotolibro rotundamente personal que condensa fotografías tomadas a lo largo de cuatro años y en las que se recogen las transformaciones en un momento de crisis personal. Lo más particular de este libro es su cubierta, de un material sensible al calor del tacto que cambia de color al sostenerlo, volviéndose tan vulnerable como las imágenes y el propio autor.



3.6 FOTOLIBROS PARA LA INFANCIA

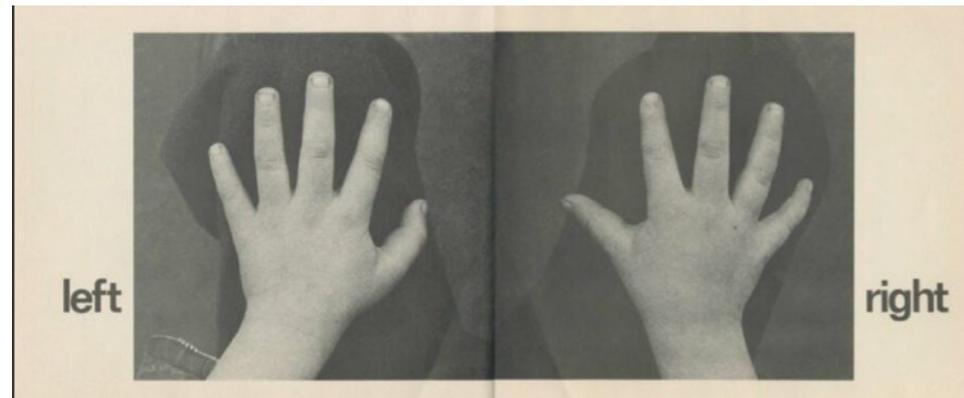
El público del fotolibro es tan diverso como sus temáticas y formatos, aunque la mayor parte de las publicaciones están destinadas a un público adulto. Sin embargo, dado el carácter y el ámbito de estudio de esta investigación, es oportuno atender especialmente a aquellos acercamientos de fotolibros pensados para la infancia.

En el marco de la literatura infantil no es extraño encontrarnos libros ilustrados (en ocasiones con fotografías) que complementan el lenguaje escrito. Suelen tener un carácter narrativo o educativo donde las imágenes ejemplifican lo que se está contando. Cuando hablamos de fotolibros para la infancia hacemos referencia a aquellos donde la imagen fotográfica tiene un carácter protagónico y evocador, desplegando sus posibilidades expresivas.



Cita visual: imagen de *Roodkapje* de Anna van Gogh-Kaulbach (Stroeyer, 1910). Fuente: Het Geheugen.

Ana Garralón (2019, 2020), profesora, crítica y traductora especializada en literatura infantil, apunta que un fotolibro para niños es aquel que «explora las posibilidades del soporte libro para producir una experiencia estética», donde las imágenes pueden ser más o menos experimentales pero siempre fundamentales para generar una experiencia estética y contar algo acompañadas o no de texto. La autora establece tres categorías habituales: objetos, historias y situaciones, relacionadas con el mundo de la infancia.



Cita visual: doble página de *Push-Pull, Empty-Full* de Tana Hoban (The Dial Press, 1972). Fuente: Galimatrazo Editorial.

Tana Hoban, fotógrafa americana, inició este acercamiento de la obra fotográfica en formato libro al público infantil creando relatos basados en la relación entre imágenes, construyéndolos a partir de la percepción del mundo y la combinación de imágenes. También el fotógrafo Duane Michals se interesó por la infancia en su trabajo *Upside Down Inside Out and Backwards* (Artdata, 1993), aplicando su expresión habitual de fotografías y texto en un relato para niños.

Un fotolibro interesante tanto visual como estructuralmente es *This Equals That!* de Jason Fulford y Tamara Shopsin, compuesto únicamente de imágenes en su interior que se basa en la relación formal entre las imágenes, creando una lectura-juego muy enriquecedora para aprender de manera práctica sobre el lenguaje visual.



Cita visual: *This Equals That!* de Jason Fulford y Tamara Shopsin (Aperture, 2014). Fuente: Aperture.

De manera similar, pero con imágenes que pueden trabajar tanto en dípticos como individualmente, encontramos los trabajos de Katy Couprie y Antonin Louchard como *Todo un mundo* o *Todo en un museo*, que nuevamente solo incluyen imágenes (aunque no solo fotográficas), de manera que quien los lee explora sus posibles significados a través de la relación entre sus contenidos y también su universo particular.



Cita visual: doble página de *Todo un mundo* (Die ganze Welt) de Katy Couprie y Antonin Louchard (Gerstenberg, 2001). Fuente: autora.

Como vemos, muchos se basan en la relación entre imágenes, pero también los hay de carácter más narrativo o incluso reflexivo. Es el caso de uno de los primeros fotolibros para la infancia, *Cicci Coccò* (Corraini Edizione, 2000, publicado originalmente en 1982 por Fotoselex). En él, se une el trabajo del fotógrafo Enzo Arnone con los ocurrentes textos de Bruno Munari, con niños y niñas protagonizando las imágenes y mostrando su mundo de juegos y aprendizaje.



Cita visual: doble página de *Cicci Coccò* de Enzo Arnone y Bruno Munari (Corraini Edizione, 2000). Fuente: Corraini.

CAPÍTULO
4

Ver, pensar,
crear

*presente, pasado,
futuro*

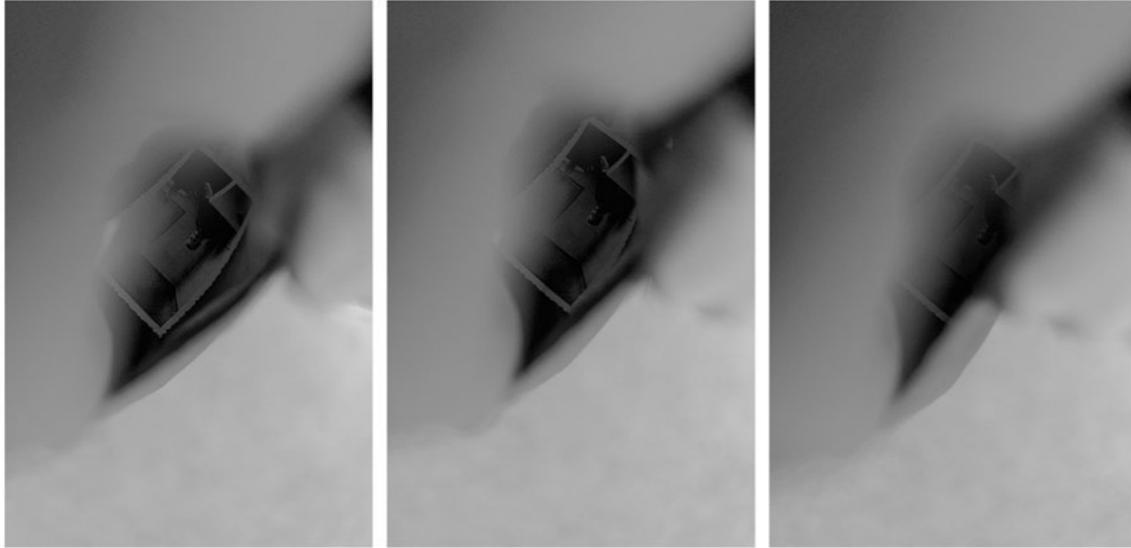
*ahora, antes,
algún día*

Ensayo visual (pp. 178-225) *Ver, pensar crear* (Sabela Eiriz, 2023) con imágenes a partir de mi archivo fotográfico artístico y personal. Por orden de aparición:

- p. 179: S/T (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 180: tríptico S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 182: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 183: *Autorretrato* (Sabela Eiriz, 2015)
- p. 184: detalle de S/T (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 195: montaje con S/T (Sabela Eiriz, 2021) y S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 186: díptico con S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 187: detalle de S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 188: S/T (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 189: S/T (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 190: S/T (Sabela Eiriz, 2018)
- p. 192: fotografía de archivo familiar.
- p. 193: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 195: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 196: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 197: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 198: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 199: S/T (Sabela Eiriz, 2020)
- p. 200: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 201: montaje con fotografías de archivo familiar.
- p. 202: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 203: S/T (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 204: de la serie *la fotografía velada es espacio para una propuesta de memoria* (Sabela Eiriz, 2015)
- p. 208: S/T (Sabela Eiriz, 2020)
- p. 209: S/T (Sabela Eiriz, 2016)
- p. 213: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 214: *Imagen vacía para la serie Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 215: *Imagen vacía para la serie Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 216: díptico de *Imágenes vacías para la serie Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 217: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 218: díptico de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 219: *Imagen vacía para la serie Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 220: díptico de *Imagen vacía* y S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 222: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 224: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)
- p. 225: S/T de la serie *Leitaregas* (Sabela Eiriz, 2017)

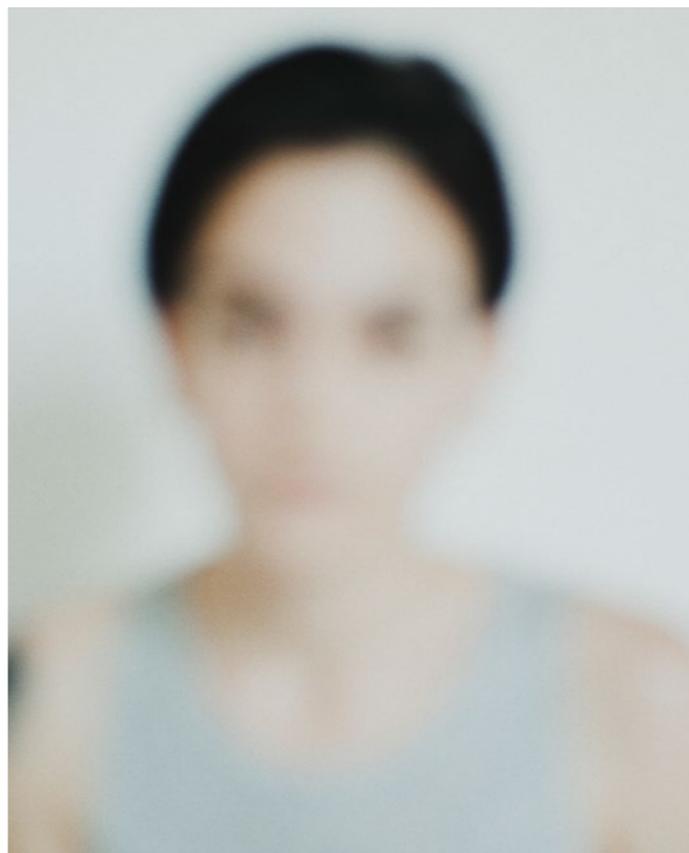
El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital. (Eisner, 1995, p. 85)



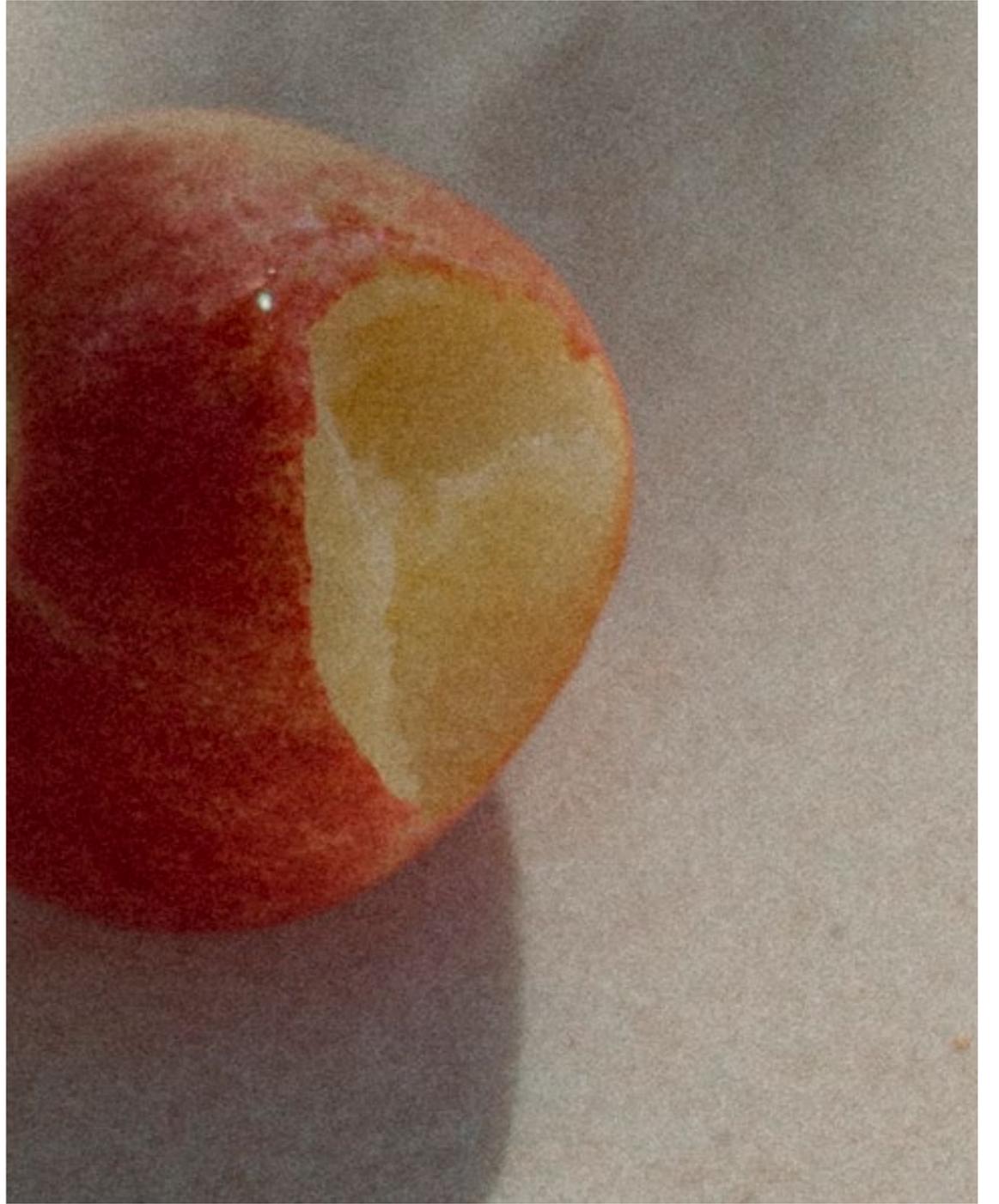


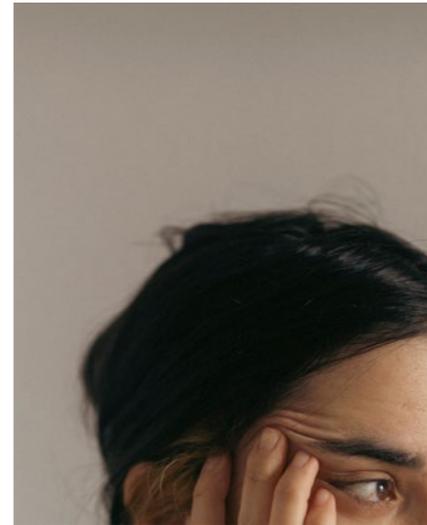
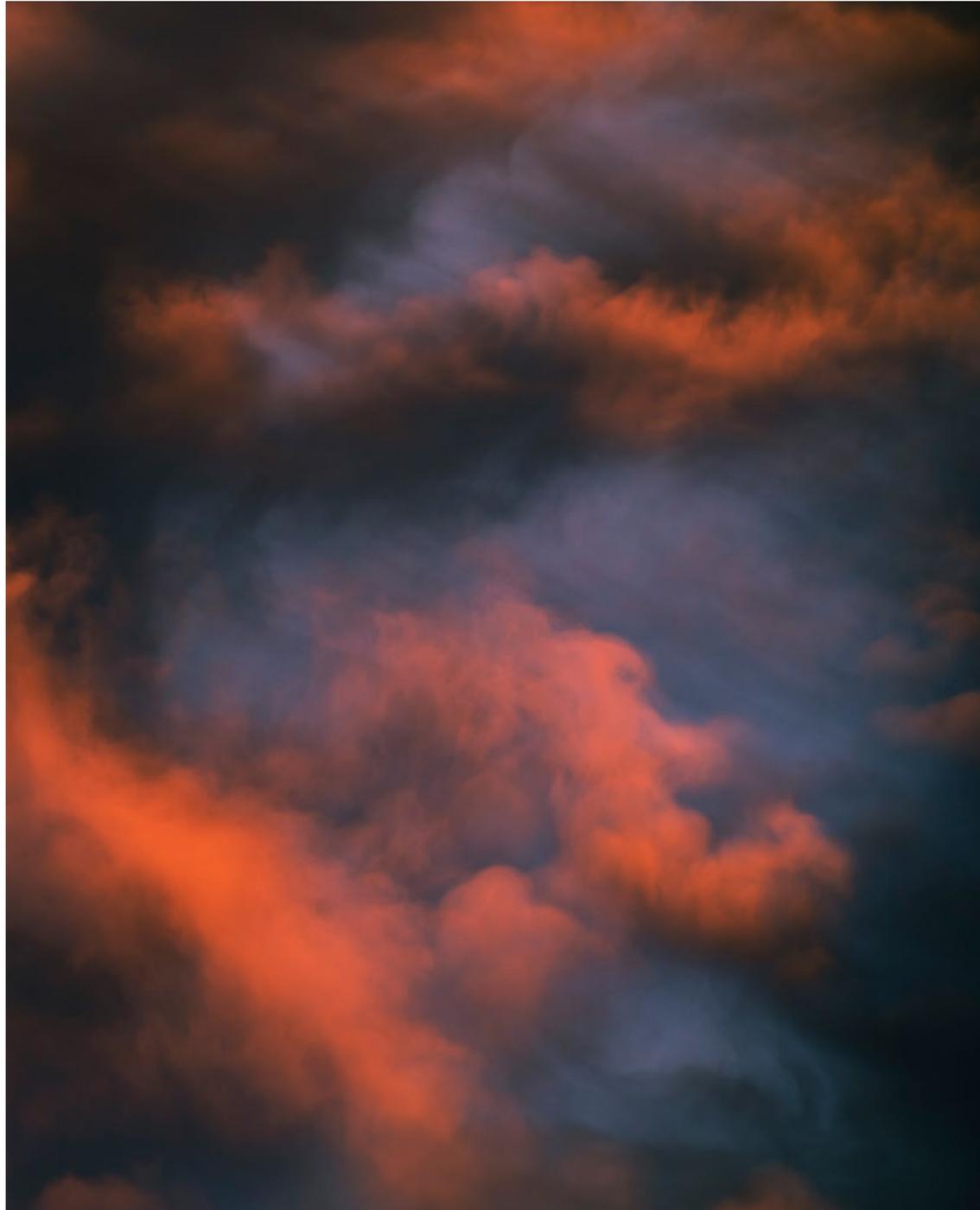
i.

observo el entorno, es decir, percibo sus cambios y contemplo su carácter: ¿qué hay aquí que habla de mí? ¿qué hay aquí que le habla a otra? busco maneras de comprenderlo. advierto la forma en la que cae, en la que me acecha, en la que me llama. atiendo a esto que me dice –esto que me digo– para descubrir el lugar en el que me encuentro. es decir, lo miro para saber y tomar la decisión: ahora.











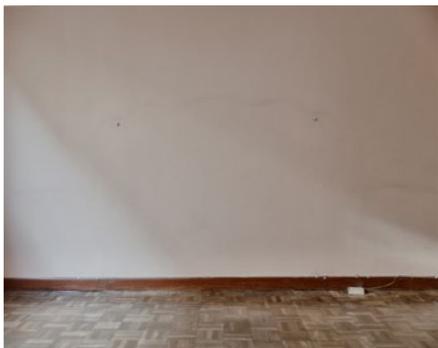
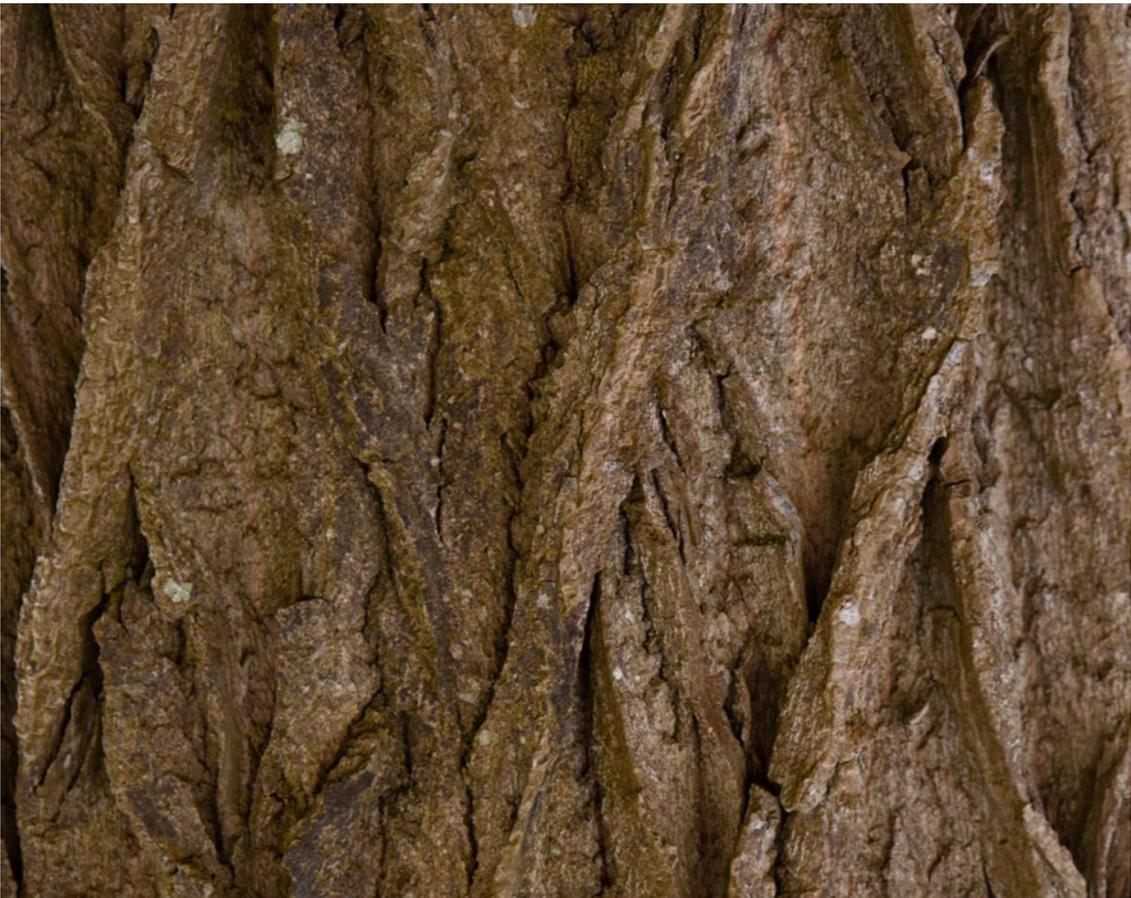
ii.

discurro en una que fui, en una que aún no he sido. estudio el mundo antes de que lo fuese para proyectar la idea de lo que puede ser. (todavía no sé si lo entiendo. aún tengo que unir la raíz con la memoria y cavilar: ¿cómo he llegado hasta aquí?)













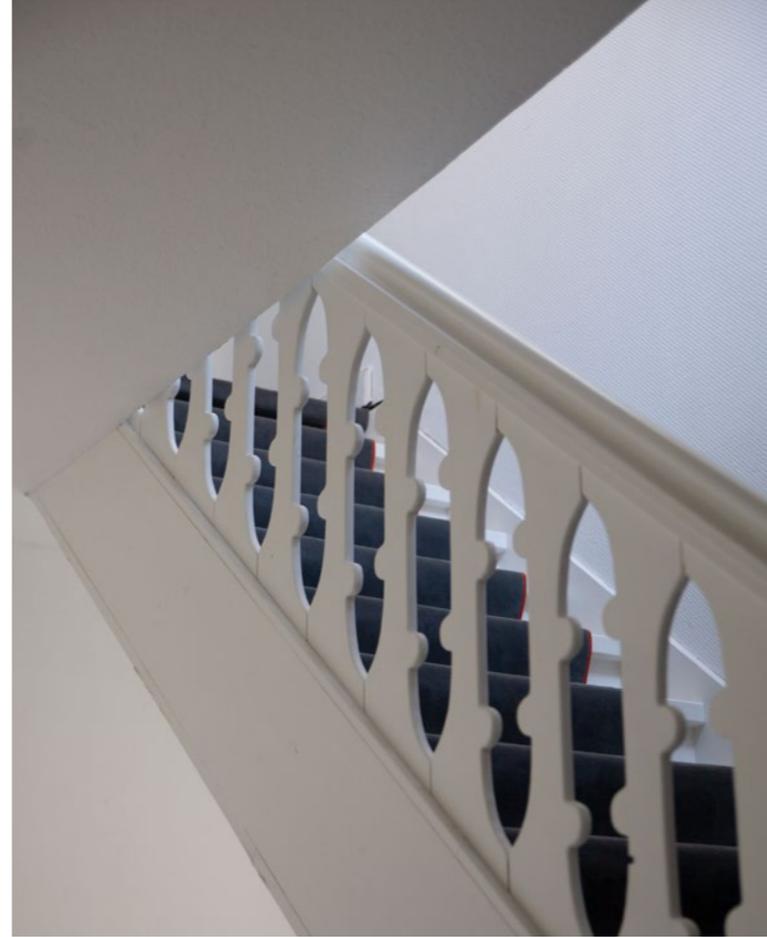
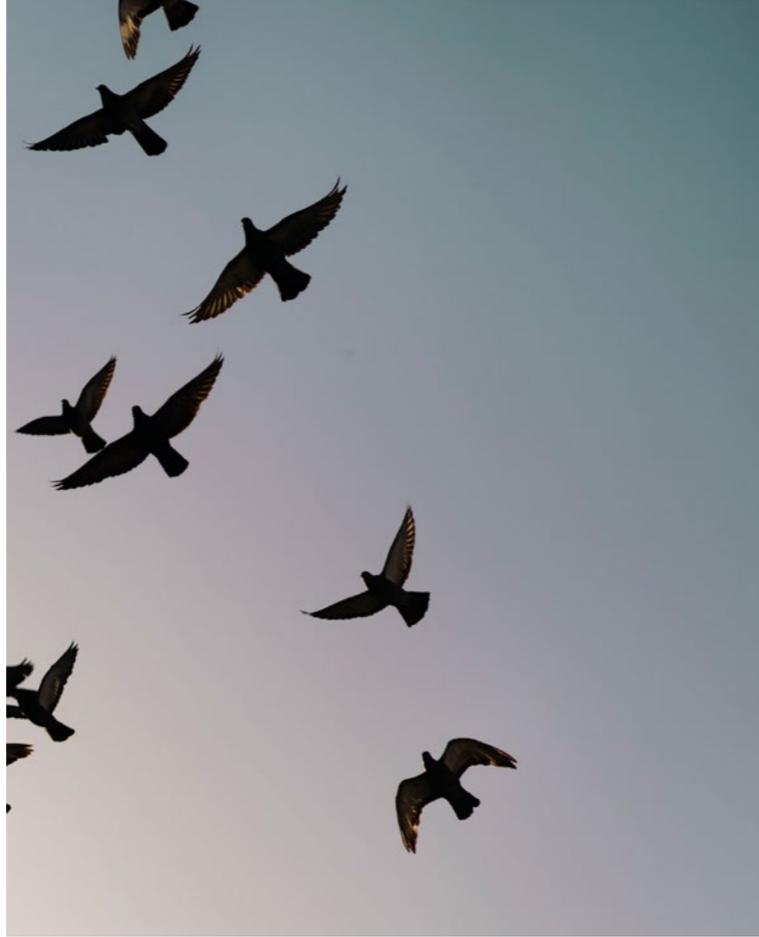


reflexionar sobre las formas es escuchar cómo hablan.

cuanto más me acerco a ellas, más cambian.

según yo las comprendo, ellas desaparecen:

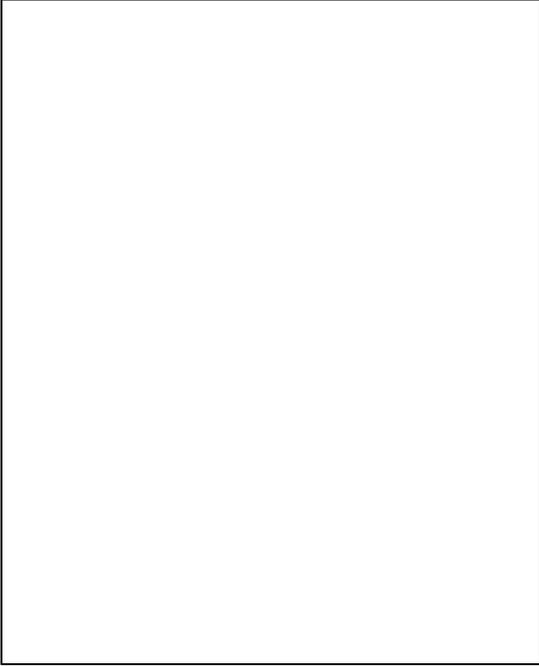
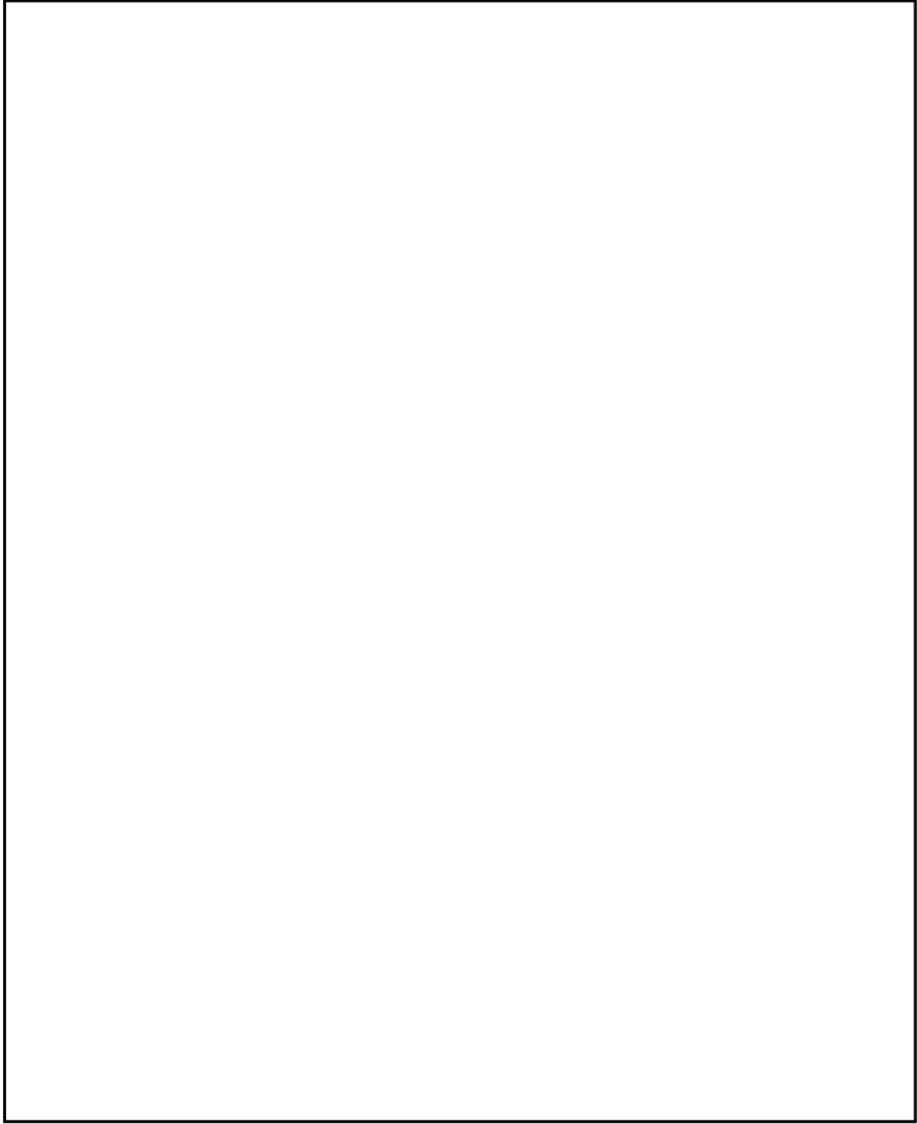
ya se han transformado.

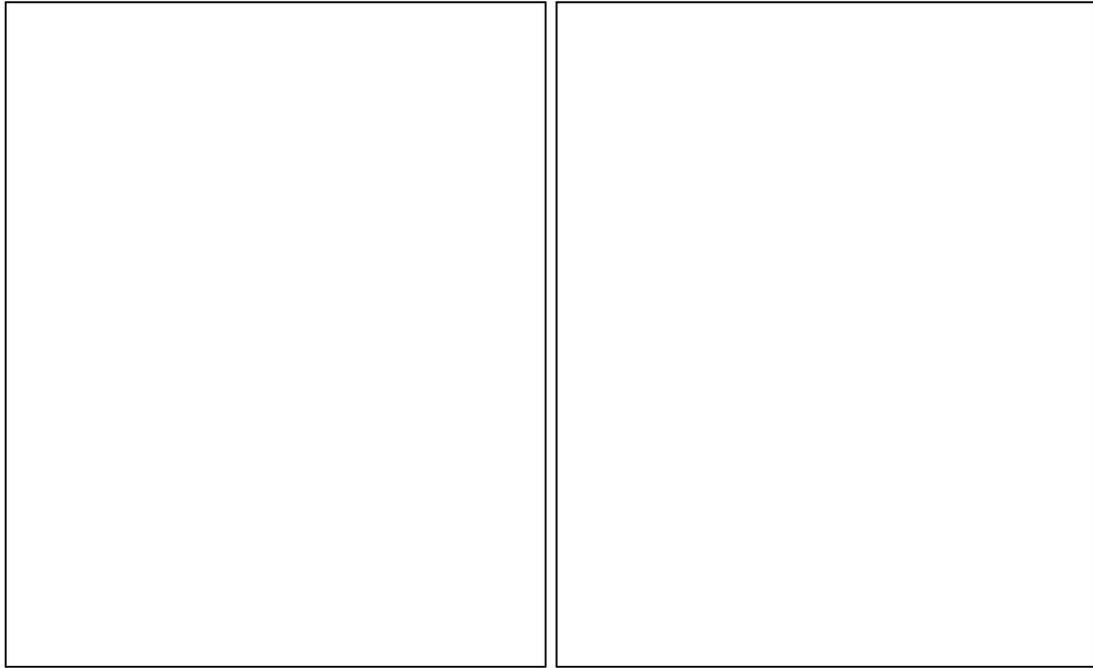


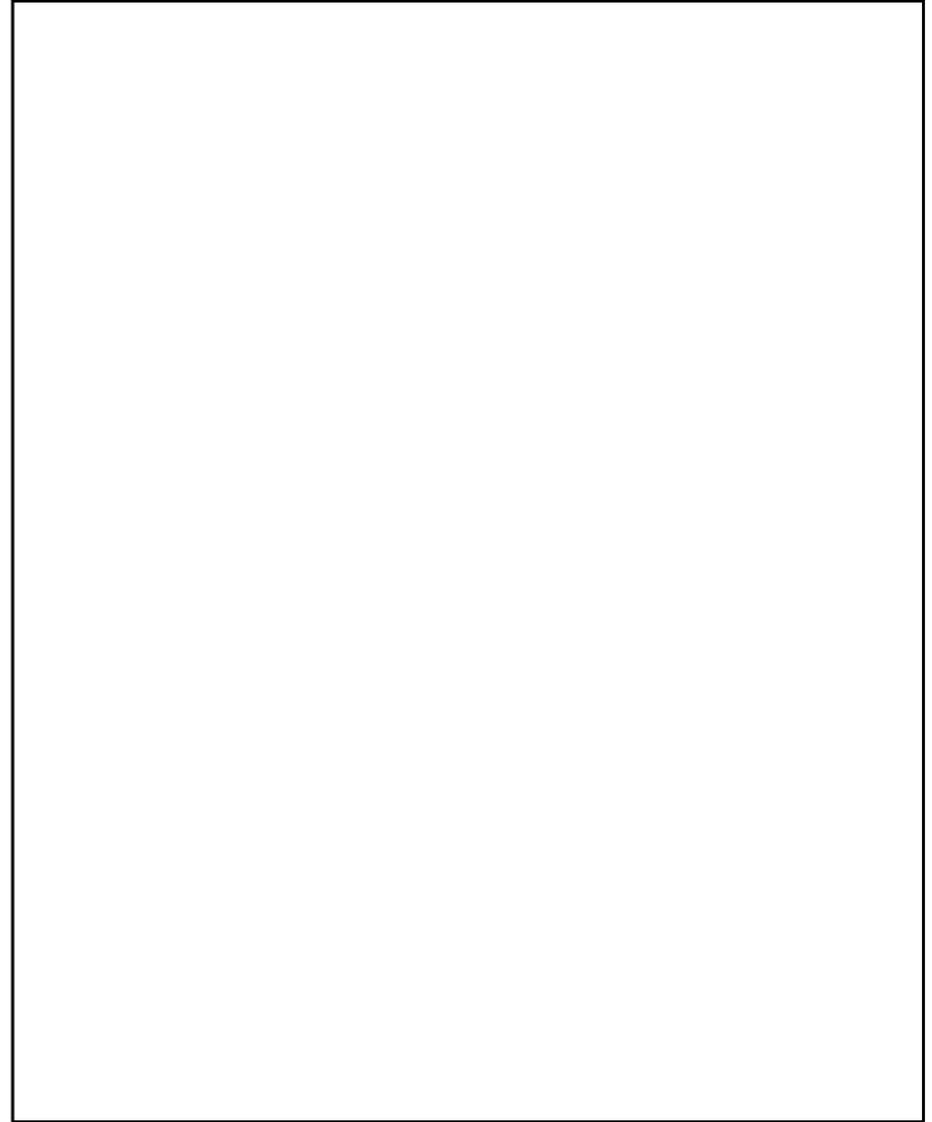
iii.

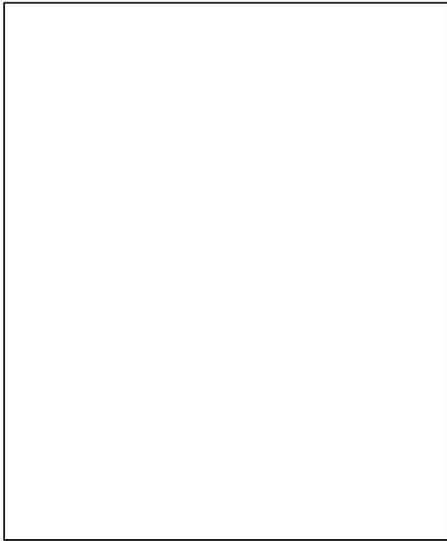
he concebido, apenas sin saberlo, un mundo nuevo. es el mismo pero inventado, está pasado por el agua que me forma. he construido un relato para que algún día me encuentres y me imagines.

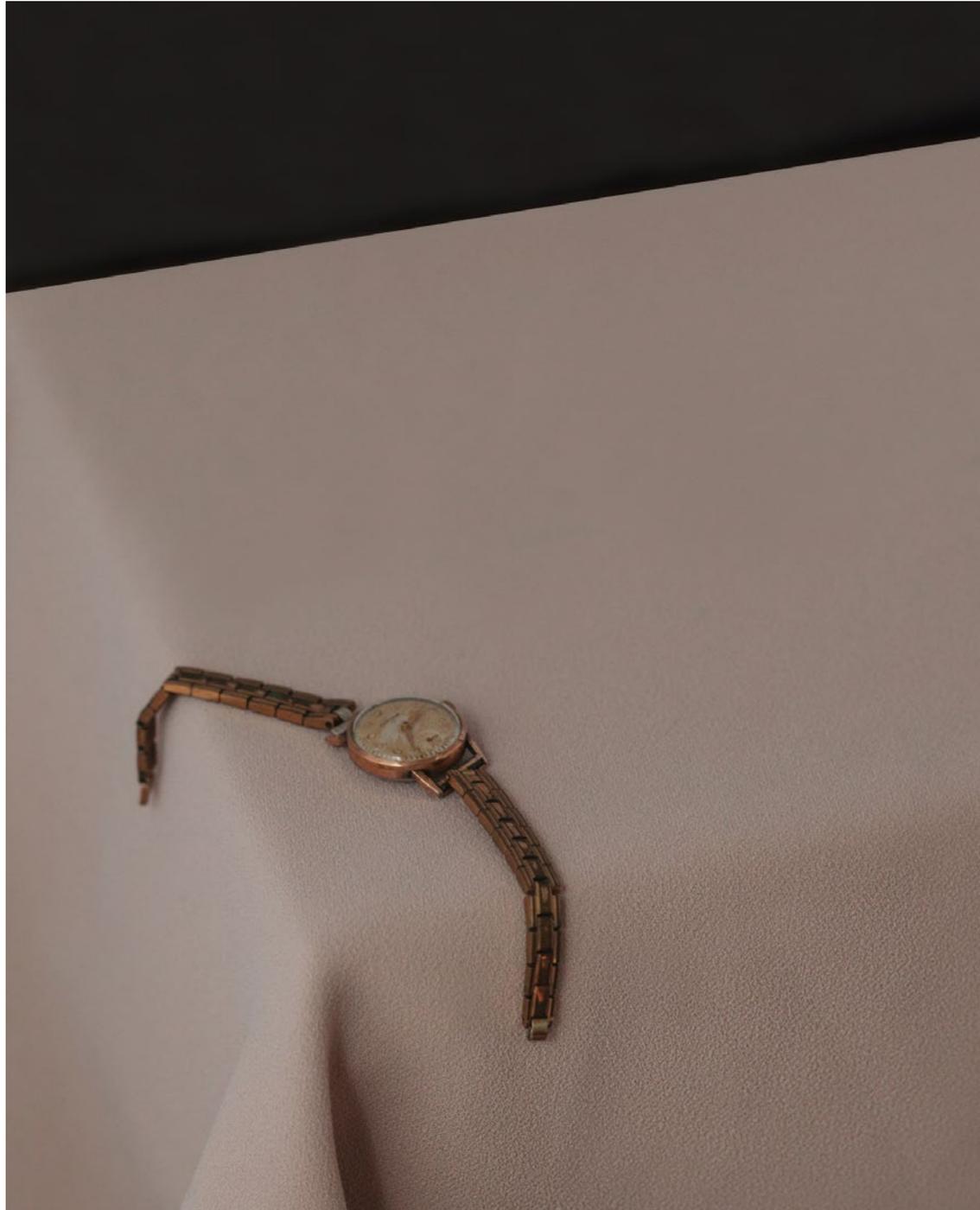


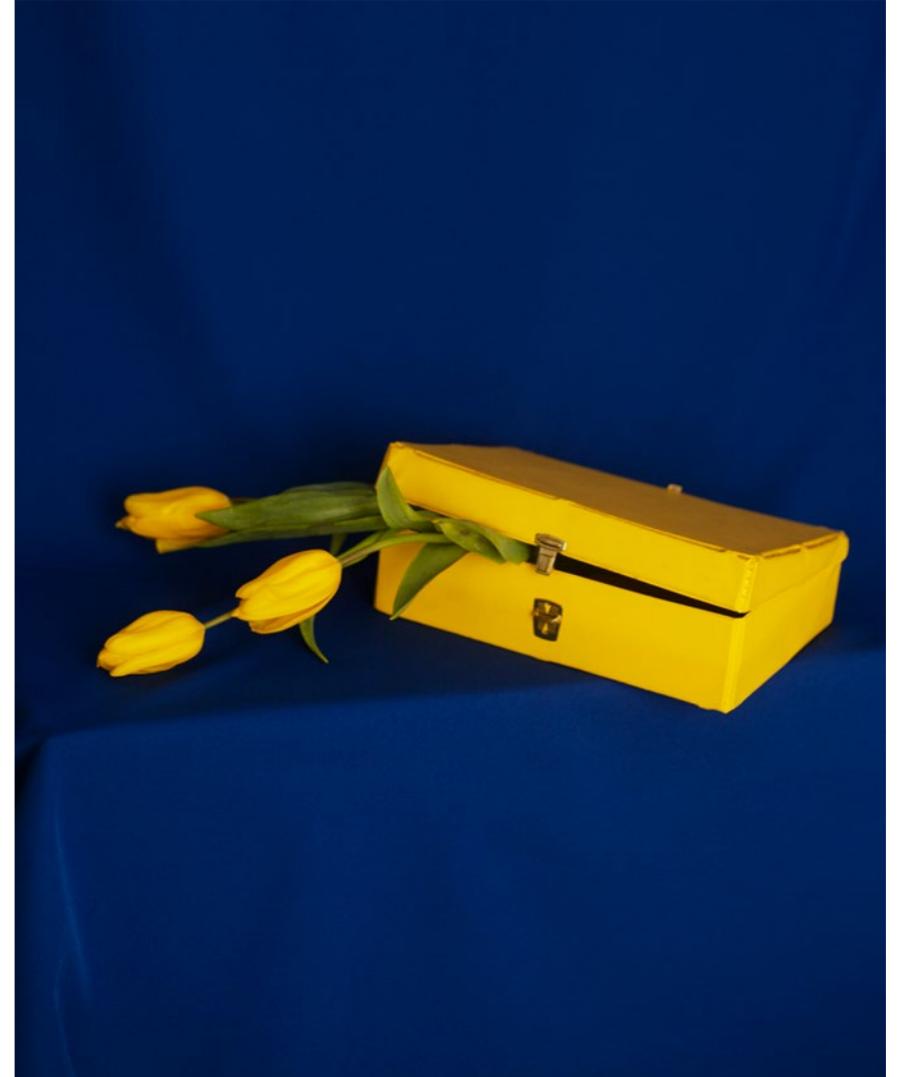












PARTE II

(H)OJEAR

CAPÍTULO

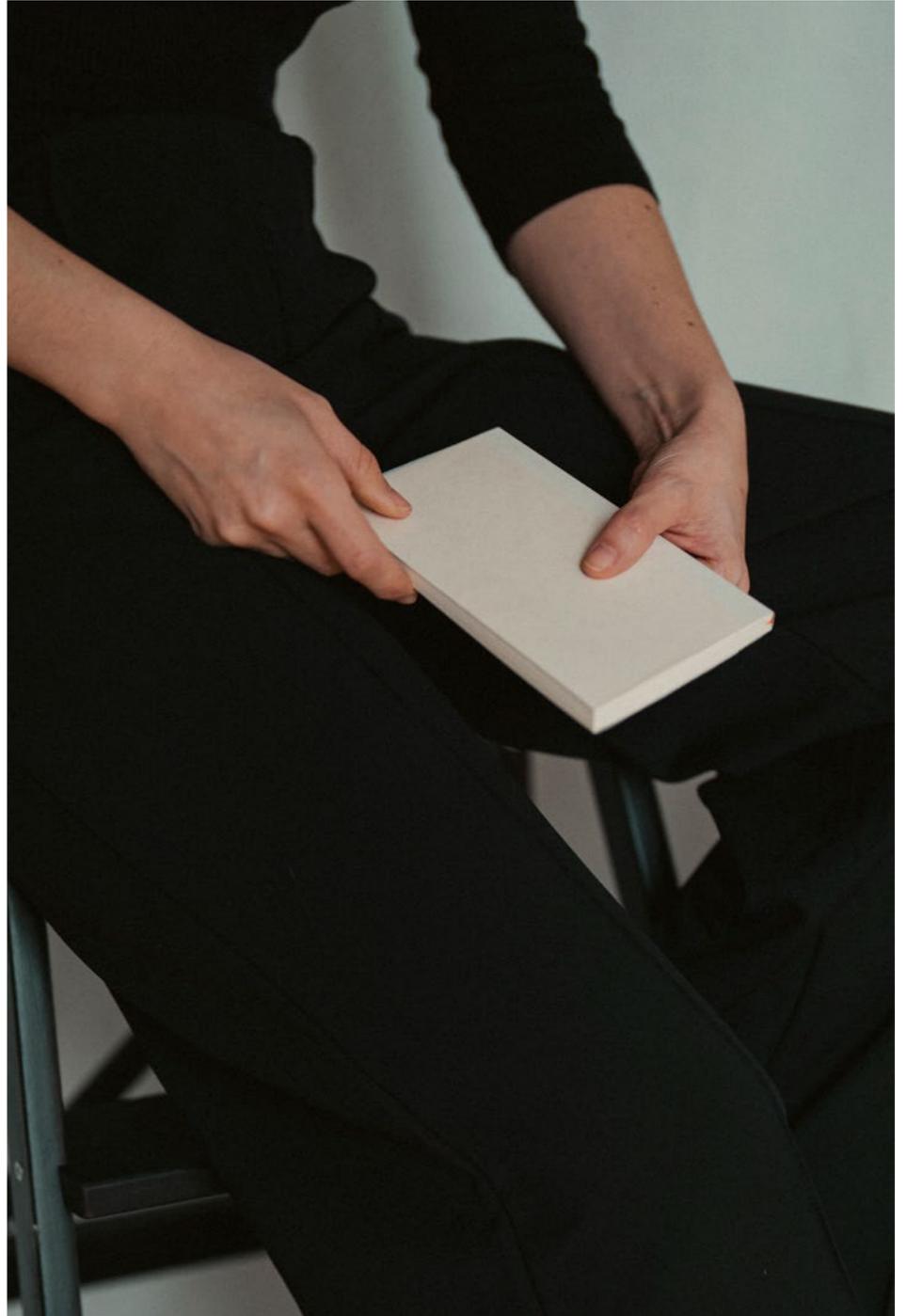
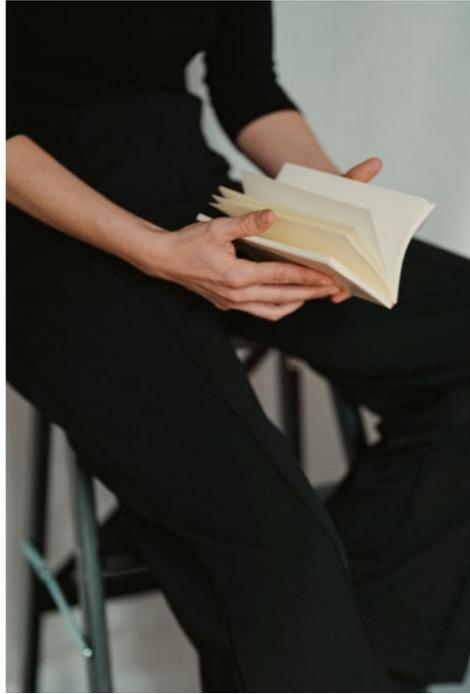
5

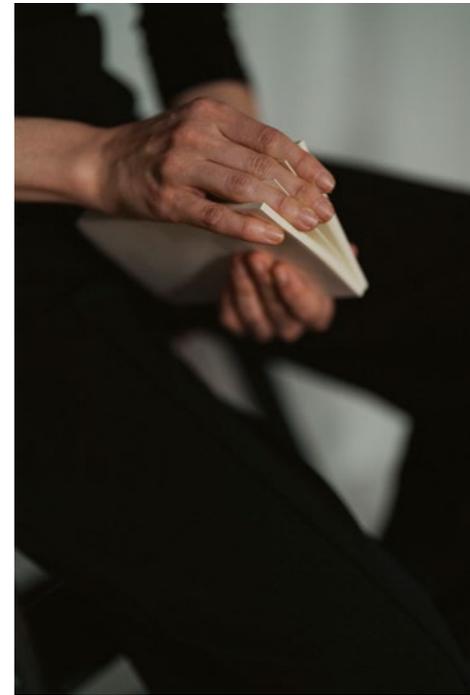
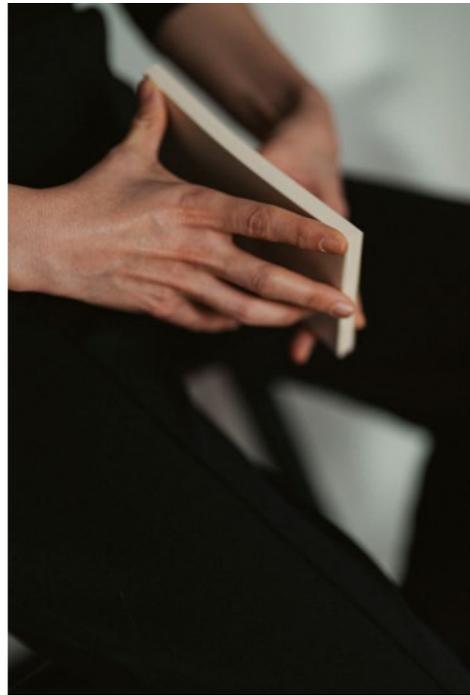
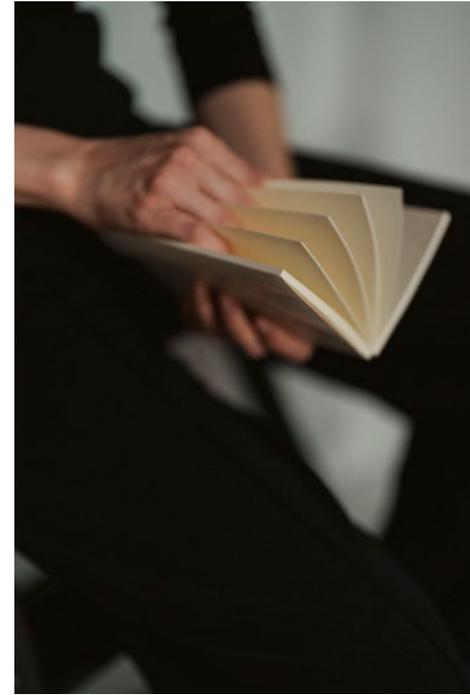
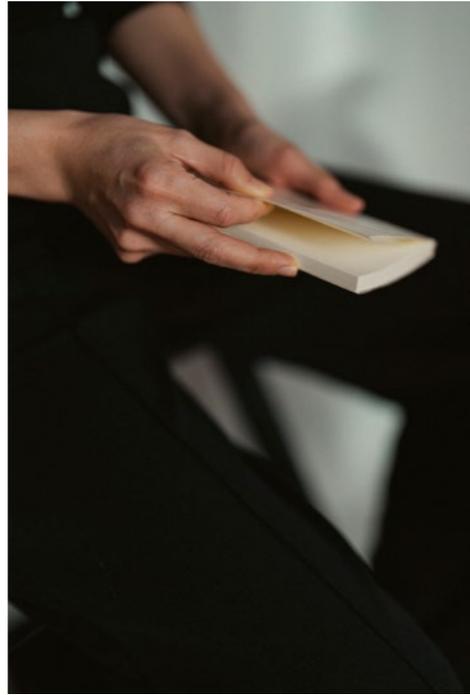
El fotolibro
como objeto

5.1 EL OBJETO

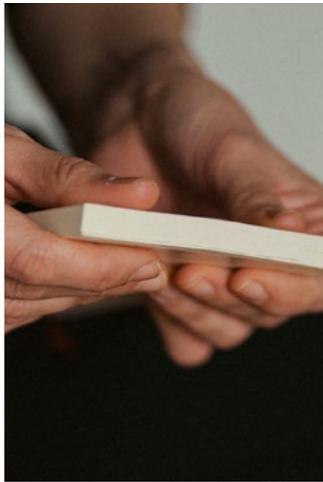
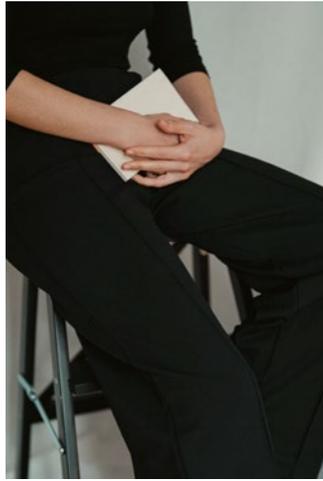
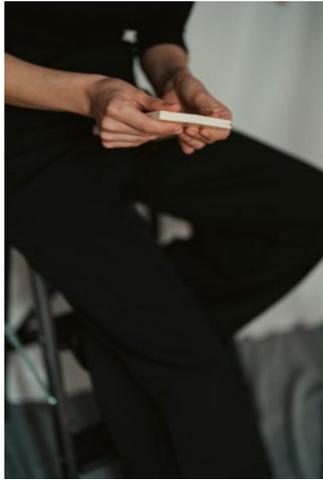


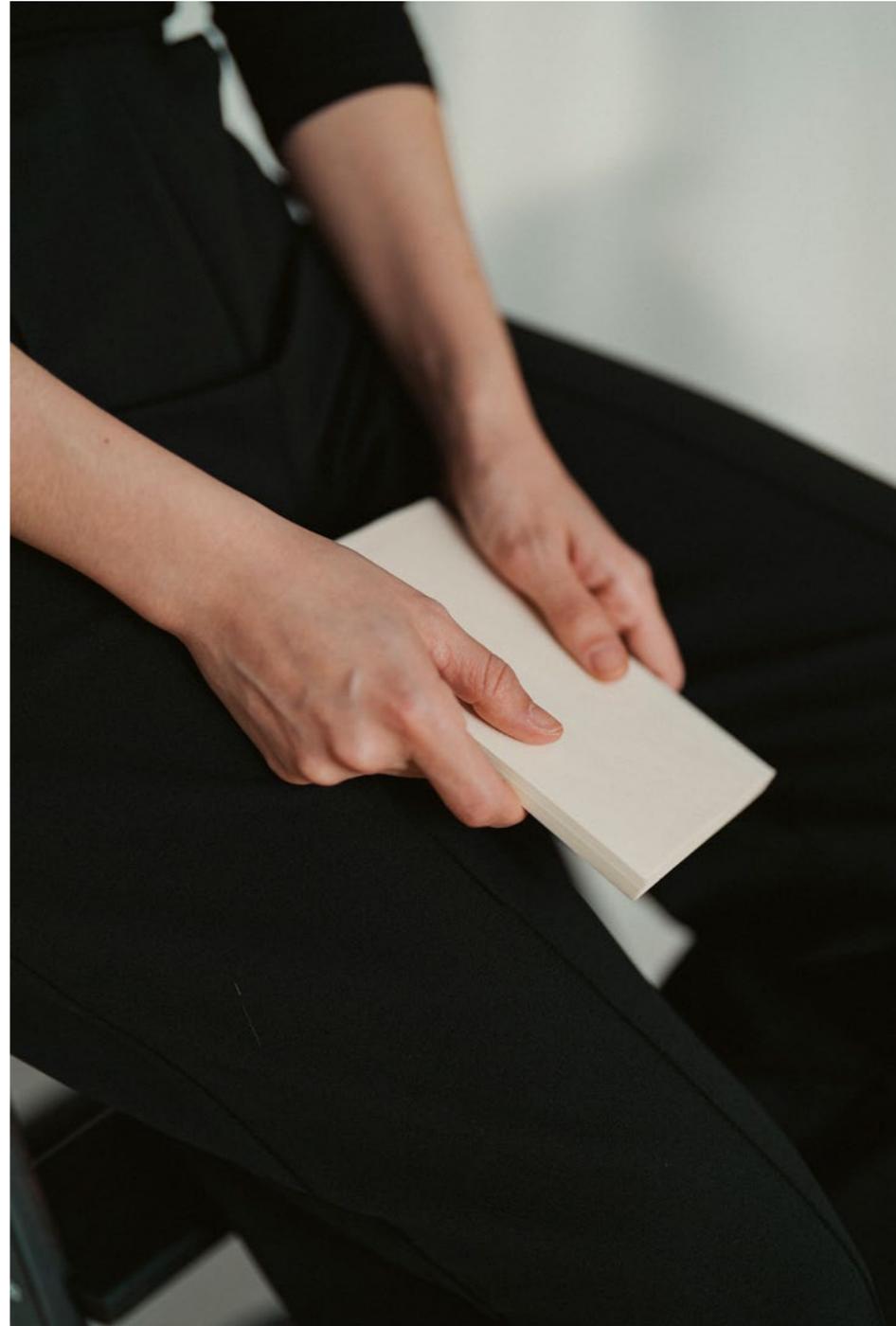












5.2 EL PRIMER CONTACTO

La vista llega antes que las palabras [...] Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas (Berger, 1974, p. 13).

Dijo Dubois (1988, p. 247) que, cuando una foto es vista y mirada por alguien, mantiene una relación con quien la está observando. Esa relación puede ser más o menos íntima o superficial, puede ser un mero interés, un acuerdo, una comprensión... o puede ir más allá, como aquello que Barthes (1980, pp. 64-66) denominaba *punctum* y que hace referencia a algo casi indescriptible que nos asalta y atraviesa, que nos punza desde el lugar más íntimo de la obra y conecta con algo en nuestro interior. También Chantal Maillard nos habla de esta conexión y del placer estético que deviene de un estímulo visual lleno de sensaciones. Se trata de una evocación poética generada en el lector o la lectora, un placer melancólico que le retrotrae a una vivencia pasada, que recupera, reconoce y saborea:

La palabra poética es para el receptor reconocimiento de una experiencia que se paladea como si se tratase de ese sabor extremadamente sutil que adquieren las cosas cuando el tiempo y la distancia las impregna. La nostalgia que en ciertos casos lo acompaña y lo suaviza es fruto de la simultaneidad de los tiempos en la memoria y de la conciencia de la distancia real distraída por el efecto de la superposición. (Maillard, 2014, p. 100)

Hay un camino emocional en la lectura, la posibilidad de una conexión entre el objeto (y sus imágenes y su discurso) y la mirada de quien lo mira y lee. Todo es susceptible de conectarse. En el fotolibro, las fotografías y sus ideas dialogan con el objeto y sus características. El diseño es un elemento fundamental en su creación que debemos tener presente a la hora de leer sus páginas. Tal y como hemos visto previamente, el objeto y el discurso no se piensan por separado sino que uno se hace con el otro, de igual manera que fotolibro y lector interactúan entre sí y se abren mutuamente cuando se produce la

lectura (Golpe, 2020, s.p.). Es entonces cuando puede activarse el vínculo y transformarnos pero, para ello, es imprescindible la participación de quien lee.

Apunta Berger (1974, p. 17) que, cuando observamos un objeto considerado artístico, nuestra mirada está condicionada por ideas preconcebidas que tratan de buscar belleza, gusto, genio... y, añadiría, la urgencia de tener que entender y sacar significados. Hay una pequeña angustia en quien accede a un objeto complejo y quiere lograr acceder también a su mundo, y hay también cierta frustración cuando no conseguimos desgranar todo aquello que (intuimos) permanece oculto en las imágenes. Por eso es tan necesario tener presente que rara vez hay una forma correcta y única de entenderlas, que nuestra comprensión más individual también es válida y aceptar que, quizás, no tenemos que entenderlo absolutamente todo porque no todo tiene una explicación racional y verbal. Existe una tendencia a traducir a palabras aquello que vemos y sentimos, priorizando este lenguaje sobre el abstracto y emocional, pero cuando trabajamos y accionamos obras artísticas, no todo pensamiento tiene traducción verbal. No nos interesa la comparación entre estos lenguajes, sino la convivencia y la idoneidad; no toda imagen vale más que mil palabras, porque lo que nos expresan una y otras es intrínseco a sus respectivas naturalezas.

Todo el mundo puede leer fotolibros, de la misma manera que cualquier persona que acceda a un espacio expositivo puede acceder también a su discurso artístico. Cualquiera que se abra y les dé su tiempo, participe y se permeabilice a ellos, es lector o lectora de fotolibros. Partiendo de esta idea –y entendiendo que se trata de un discurso visual complejo y artístico–, debemos tener en cuenta que el placer en la lectura está relacionado con la comprensión y, también, con el interés y la cercanía, y que todo ello dependerá asimismo de la información o formación de quien lee, haciendo que esa experiencia sea más enriquecedora (Miguel Ángel Felipe en Boisier, 2019).

5.2.1 Percibir el fotolibro

Al leer una partitura musical, de vez en cuando nos encontramos con unos términos en italiano que dan indicaciones sobre el tempo que se ha de seguir: *allegro, adagio, andante, moderato, largo*... Éstos se articulan y desvelan en la interpretación, anunciando las notas con un ritmo concreto. Hacen referencia a la ejecución y forman parte de la pieza, de cómo la leemos.

Afirma Eisner ^(2004, p. 240) que tendemos a diferenciar contenido y forma, de manera que el contenido sería lo que se dice y, la forma, el cómo se dice. Sin embargo, en la práctica no podemos separarlos tan fácilmente, pues la manera en que decimos algo también aporta, es significado y es parte del sentido. Esto es algo que podemos identificar bien en las artes y no solo en el caso de la música, sino también en las artes vivas, las (audio)visuales y las literarias: la interpretación de una pieza, la expresión de las palabras, la gama cromática o la forma en que llegan a nuestros sentidos, son elementos que influyen y que forman parte del significado de la misma obra.

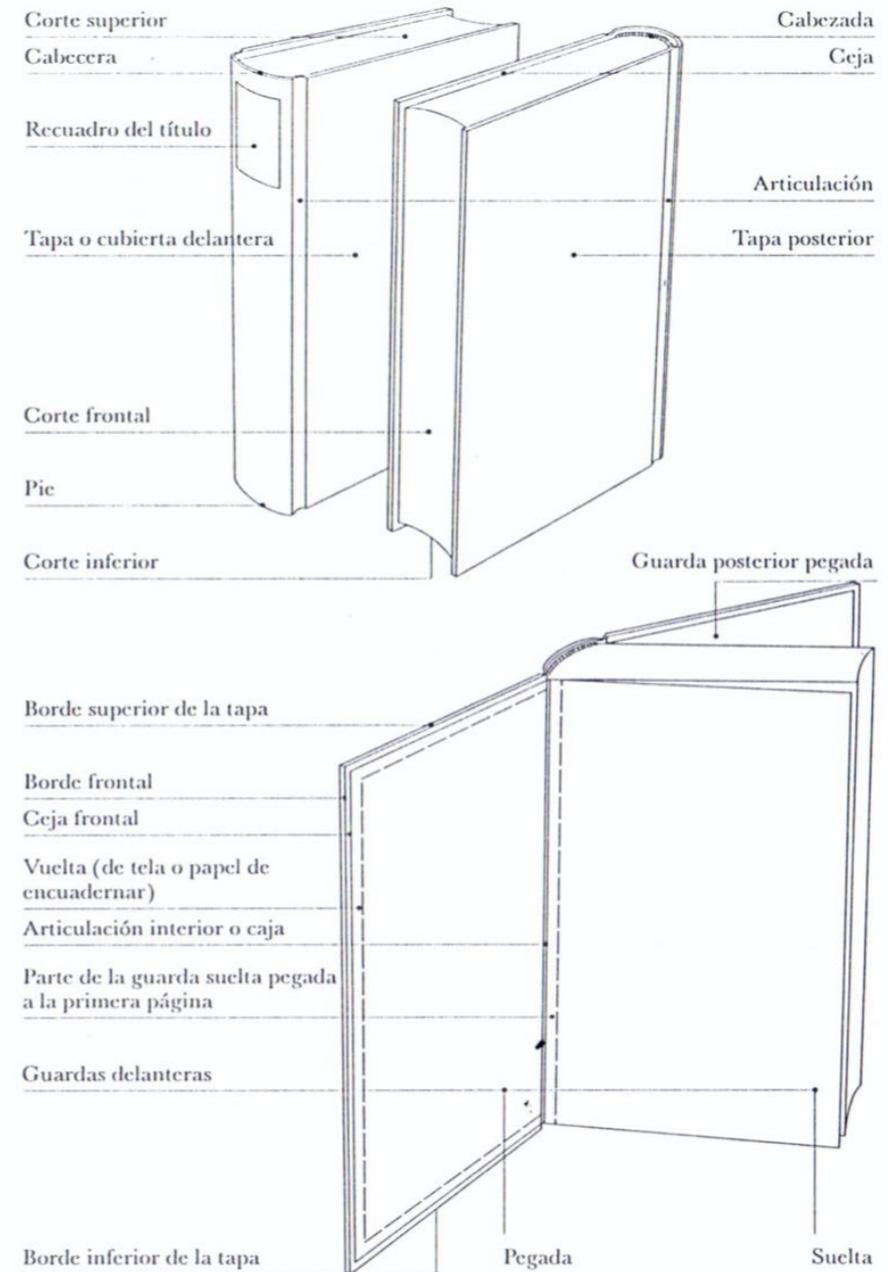
En el caso del fotolibro, todo aquello que nos dice más allá de su discurso visual es también interpretable y significativo. El fotolibro es una forma artística de interacción compleja y espacio temporal, entre el cuerpo del lector o lectora y la materia del objeto y la sucesión táctil de sus páginas. No solo lo leemos: también lo tocamos, lo manipulamos y jugamos con él ^(Nouzeilles, 2016, pp. 130-131). Matt Johnston ^(2021, pp. 134-138) comparte tres posibles premisas a la hora de conocer y leer un fotolibro: sostenerlo como un objeto, observarlo como un montaje y leerlo como un texto. El fotolibro es una estructura secuencial y tridimensional que no es solo para mirar y leer, sino que también genera una interacción física a través del tacto y la manipulación ^(Di Bello et al., 2012, p. 11). Y ahí es donde comienza la lectura.

Cada experiencia de lectura puede ser diferente y es por eso que el diseño tiene tanta importancia: el diseñador es un mediador ^(Vega Pérez, 2020, p. 148). Tal y como apunta el diseñador gráfico y editorial Jost Hochuli ^(Hochuli, 1992, pp. 14-16), el libro es un objeto destinado a la mano y al ojo, de manera que estos dos establecen el marco de referencia a la hora de tomar decisiones sobre el tamaño, el peso, los materiales e incluso las técnicas de impresión. Por supuesto, su contenido también influye en estos aspectos, como por ejemplo la extensión o las características de las imágenes (no diseñaremos igual un fotolibro compuesto por fotografías horizontales que uno con fotografías verticales). Además, el agrado y la comodidad, así como el manejo y la accesibilidad al libro, dependen de sus proporciones (un libro excesivamente apaisado es más difícil de manejar). La distancia necesaria para verlo, o incluso su adaptabilidad a una estantería, también son factores que se tienen en cuenta, puesto que influyen en la relación que queremos generar. De hecho, es posible que, en ciertos casos, incluso nos interese establecer un diálogo incómodo, revelando una intencionalidad conceptual.

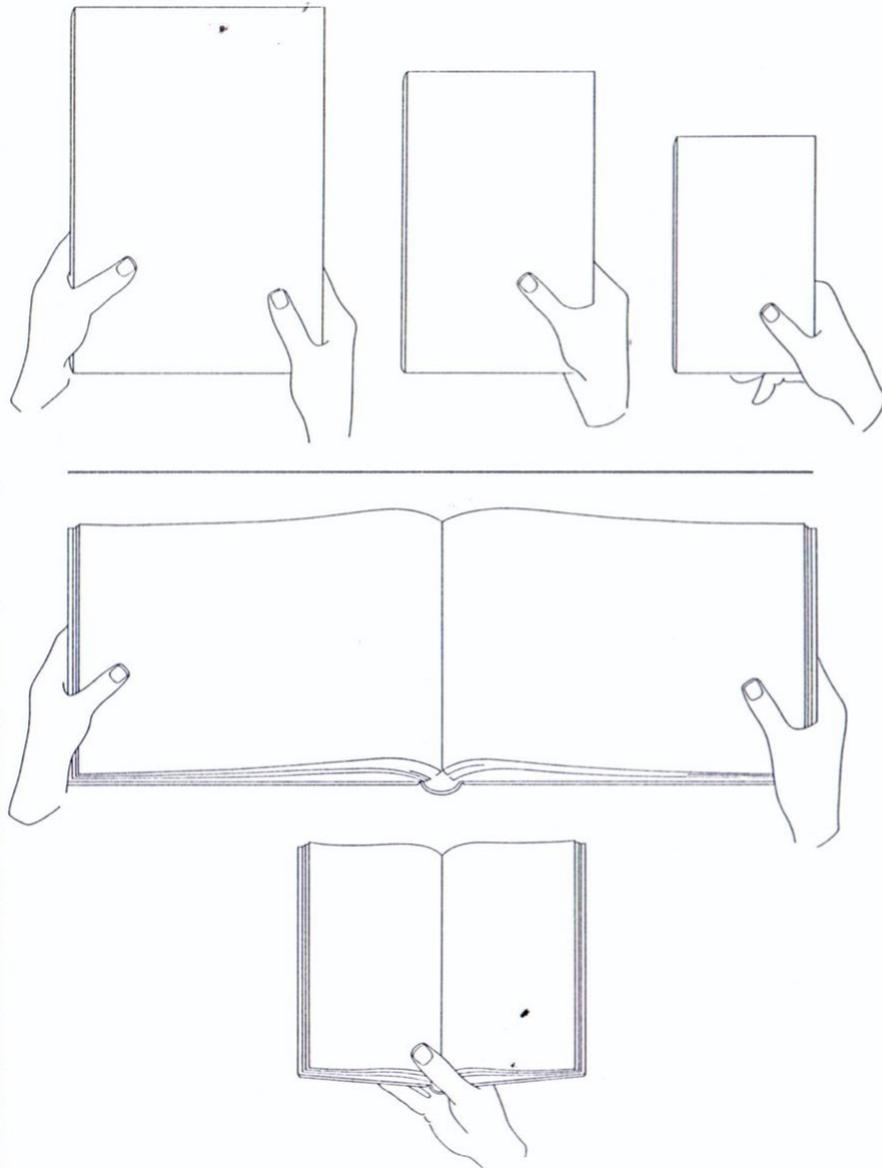
El primer contacto con el fotolibro es visual. El segundo, táctil. El tercero, quizá, olfativo. Luego empiezan a intervenir las dimensiones, el peso, la rugosidad de los materiales, el sonido que hace el paso de las páginas. Previamente hemos visto un intento de clasificación en la que se recorrían algunos elementos claves de los fotolibros y cómo podían influir en la experiencia y los significados: la relación de intimidad dependiendo del tamaño, lo robusta o frágil que es la encuadernación y sus posibles resonancias con otros objetos... Antes de avanzar con una exploración más conceptual, es conveniente detenernos brevemente también sobre las partes físicas del libro a las que podremos hacer referencia más adelante. No todos los libros tienen todos estos elementos, pero sí todos son susceptibles de ser parte de uno. Dada la naturaleza física del libro y la necesidad de aproximarnos a él mediante nuestras manos (o de aproximarlo,

a él, hacia nuestros ojos), es especialmente llamativo y poético que muchas de sus partes tomen el nombre de partes de nuestro propio cuerpo, regalando una sensación de vida a un objeto hecho de papel:

- **Cubierta** (formada por la portada, la contraportada y el lomo). Parte externa del libro que cubre sus pliegos y que suele ser de un material más rígido y resistente.
- **Lomo**. Parte lateral de la cubierta, entre la portada y la contraportada, donde suele colocarse su título.
- **Camisa o sobrecubierta**, generalmente de papel, que en ocasiones cubre el exterior de la cubierta.
- **Solapa**. Prolongación lateral de la cubierta o de la sobrecubierta doblada hacia el interior.
- **Guardas**. Hojas de papel colocadas entre el forro y la primera hoja para unir la cubierta con las tripas.
- **Tripa**. Interior del libro formado por los pliegos y páginas que lo componen.
- **Cabeza**. Parte superior del libro.
- **Pie**. Parte inferior del libro.
- **Canto o corte** (superior, inferior o delantero). Parte externa de las tripas cortado para enrasar sus páginas.
- **Faja**. Tira de papel que rodea la cubierta que se coloca habitualmente para destacar algún aspecto del libro (una reedición, una crítica destacada, un premio, etc.)



Cita visual: partes del libro en Hochuli, 1992, p. 9.



Cita visual: sostener un libro
en Hochuli, 1992, p. 15.

Pretender establecer una guía estructurada sobre los pasos a seguir para leer un libro es una pretensión áspera y lejana a lo que la experiencia nos brinda. Se trata de reconocer sus partes, determinar sus características, hilarlas con su discurso, observar las imágenes y relacionarlas infinitamente con las lecturas y las comprensiones. Es una acción que se aprende y que se entrena mediante la observación, el estudio, la lectura y la propia creación.

(H)ojear. Una exploración sensitiva de fotolibros

El artista especializado en libros visuales Keith A. Smith ^(2000, pp. 55-68) habla del libro como una experiencia en sí mismo, como «una imagen compuesta de muchas hojas», un objeto íntimo que vemos en un entorno y un momento concretos y al que podemos regresar en cualquier otro entorno y momento distintos, de manera que cada lectura será nueva y distinta, aunque influenciada por la anterior. A la hora de leer el fotolibro, el autor es claro: «Toma un libro, sostenlo. Siéntelo. Míralo, luego examínalo». Conforme vamos pasando las páginas, se va revelando el orden y el tempo del libro, que cambia con nuestra propia lectura. Normalmente, la primera vez que lo leemos lo hacemos de manera más rápida y superficial. Las sucesivas lecturas se ralentizan y profundizamos en él, recogiendo e hilando lo que hemos visto. El soporte libro, más que información, es un conjunto de sensaciones que llegan a través de los sentidos y que crean experiencia, que nos transforman ^(Miguel Ángel Felipe en Boisier, 2019). Lo que vemos es un resultado, pero no se termina ahí: el significado depende también de la interpretación del espectador ^(Dondis, 2011, p. 35). Leer un fotolibro requiere de un esfuerzo y del tiempo que le dedicamos ^(Boisier en Boisier y Simoes, 2019, p. 50).

Precisamente por todo esto, es necesario compartir un lenguaje en común para que se produzca la comunicación, para que quien lee pueda «identificar los elementos que permiten la indagación

significante del discurso visual» (ibid., p. 23) y, añadiría, del discurso objetual. Citando a Carrión (2012, pp. 53-60) «nadie ni nada existe aisladamente: todo es elemento de una estructura. (...) Comprender algo es comprender la estructura de la que forma parte y/o los elementos que forman la estructura». Es necesario, por tanto, entender el libro como una estructura en la que identificar los elementos que lo componen y conocer qué lectura necesita. Por todo ello, suele ser interesante tener información externa sobre el libro, como la autoría, la temática o sinopsis, o cualquier característica del trabajo que nos guíe en esas primeras lecturas para poder ir atando sus cabos y, poco a poco, introducir nuestras propias «derivadas interpretativas» (Marzal Felici, 2007, p. 173).

Casi siempre hay un atisbo de duda ante cómo leer y experimentar el fotolibro debido a su ambigüedad, o a no tener clara su lectura o su mensaje. Aún no sabemos cómo funciona. Este extrañamiento genera una distancia en la que hay cuestionamiento y reflexión, hay una activación de la mirada que se escapa de las lógicas cuadradas que intentan aclararlo todo y cuestiona los límites y los discursos aprendidos (Martín-Núñez, 2022b, pp. 140-141), y hay, en definitiva, un espacio para el pensamiento libre y la creatividad.

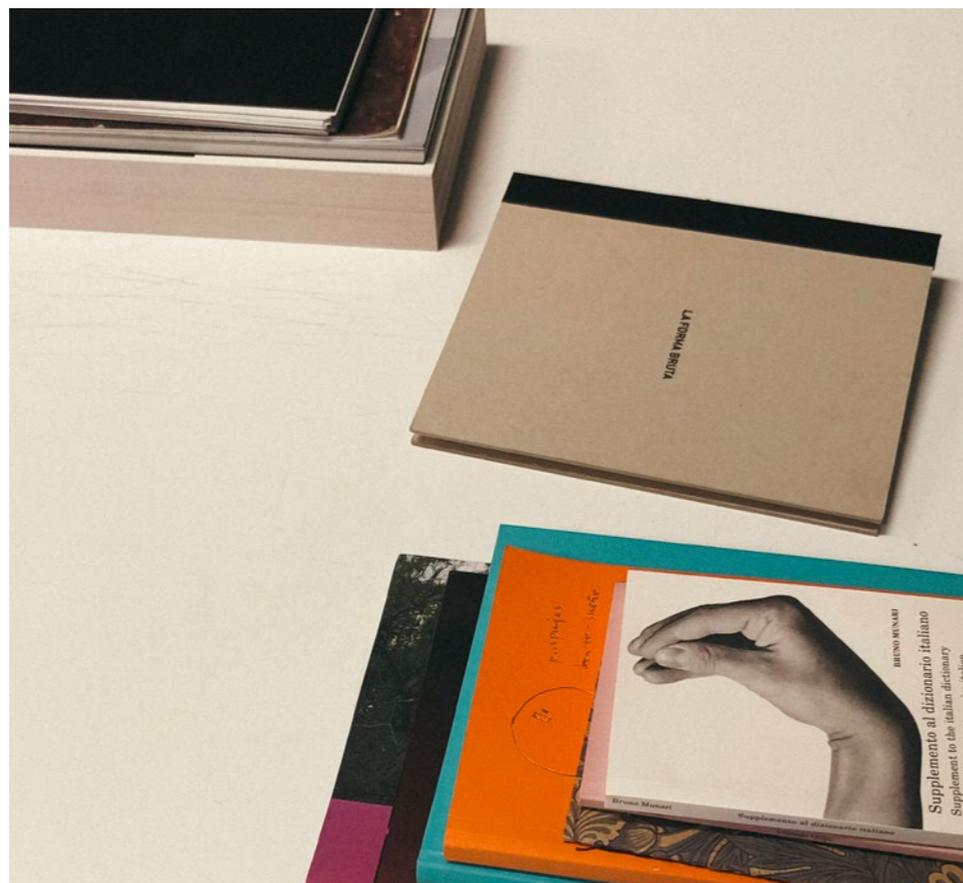
Bajo estas premisas, una de las acciones realizadas en el marco de esta investigación la llevé a cabo con el alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de A Coruña, en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales, durante el curso 2022-2023. Se trata de un máster con grupos heterogéneos en donde se mezcla alumnado de diferentes trayectorias y disciplinas, como bellas artes, comunicación audiovisual o arquitectura, así como distintas especialidades de escuelas de arte (pintura, moda, restauración, ilustración, etc.). Esa variedad enriquece los diferentes discursos que puedan surgir,

proponiendo diferentes formas de expresión y enriqueciendo su aprendizaje. Además, en cada caso individual se nutren los puntos de partida propios para poder articular un lenguaje artístico personal.

Tal y como apunta Mesías Lema (2012, p. 228), en la formación del profesorado de Educación Artística dotamos a futuros maestros y maestras de estrategias docentes que puedan servir de anclaje para dinamizar el aula y poder implicarse en «retos didácticos». Vincular ese aprendizaje con sus conocimientos previos multiplica las posibilidades creativas.

Durante la que fue una extensa jornada, les acerqué el mundo de los fotolibros y algunas posibilidades a la hora de integrarlos en la educación artística. A menudo, en estos encuentros, suele ocurrirme que nadie o casi nadie oyó hablar antes de los fotolibros (o al menos no en los términos en los que se definen en esta investigación, con un discurso y unas características expresivas y discursivas, pues piensan más en libros ilustrados o en catálogos). En este caso concreto, apenas un par de personas reconocían ligeramente el objeto o habían observado o escuchado alguna vez hablar sobre él. Por ello, siempre dedico un tramo de la sesión a compartir algunas pinceladas y conocer referentes, para poder abordarlos con mejor criterio y descubrirles un mundo por explorar. Pero ese día, además, hice un acercamiento un poco distinto.

Individualmente y por participación voluntaria, varias alumnas y alumnos accedieron a que tapase sus ojos con un paño y pusiese sobre sus manos un objeto. Para cada caso compartí un fotolibro diferente, pensando en las características diversas que ofrecía cada uno. Se trataba de una experiencia sensitiva focalizada en el tacto, “descansando la vista” para liberar la carga conceptual que se nos acumula cuando tratamos de entender todo lo que vemos, y percibir el peso, la forma, el tamaño y las texturas.



Imágenes de la acción
(H)ojear. Una exploración
sensitiva de fotolibros
(pp. 254-258) tomadas por
Sabela Eiriz (2022).

Lo cierto es que la experimentación fue sorprendente y enriquecedora. El resto del alumnado observaba y escuchaba a cada una de las personas que iban hablando y conectaban lo que oían con lo que veían. Era interesante, por ejemplo, cómo se desvelaban aspectos físicos por pura intuición, como un acto sinestésico en el que una textura nos sugería un color. También destacó algún caso de alumnado con más conocimiento sobre el tema que se atrevía a identificar el tipo de papel o valorar la encuadernación que percibían. En esos casos, yo trataba de tirar un poco del hilo, para ver si eso que habían detectado les conectaba con alguna idea, abriendo algún camino conceptual.



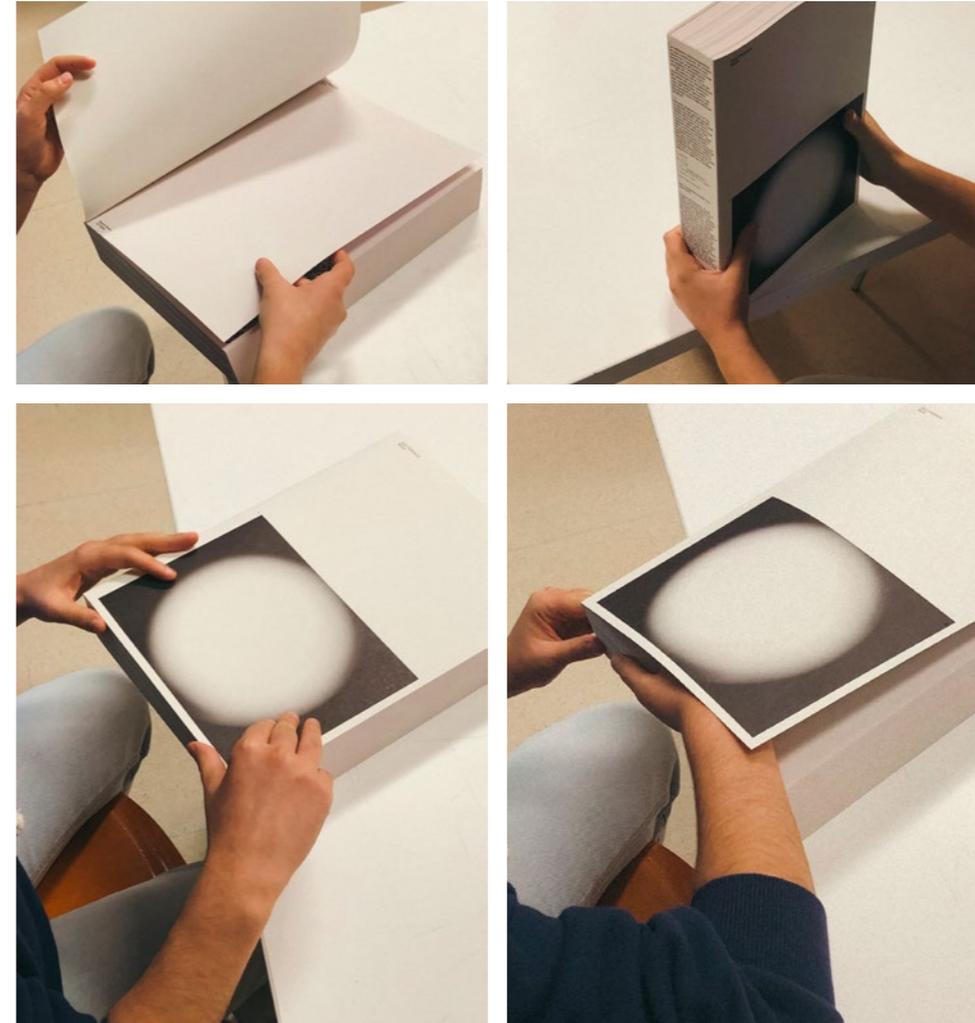
Ghost Stories, de Federico Clavarino

La alumna que lo percibía destacó el relieve de la portada, intuyendo que había algún elemento gráfico en ella, como el dibujo. Además, cuando recalcó en la textura téxtil de la cubierta, le pregunté de qué color pensaba que podría ser y, por alguna razón, contestó «de un color claro, como gris o azul». Esto despertó risas disimuladas en el grupo ante el asombro por la coincidencia con el color real. Por otro lado, también percibió las diferencias en los tipos de papel del interior, intuyendo que en el fotolibro se hibridarían diferentes lenguajes.



La forma bruta, de Martín Bollati

Este fotolibro tiene un formato que enseguida llama la atención nada más verlo. Algo semejante ocurrió al tocarlo. El alumno que lo exploró detectó que se trataba de algún tipo de carpeta o archivador, reconociendo las anillas y un tipo de papel rígido a modo de fichas. Esto también le llevó a intuir los materiales y el tipo de color del que estaría hecho. Cuando, al finalizar, les expliqué que aludía a las fichas de los archivos museísticos, de nuevo hubo sorpresa ante la coincidencia. Esta exploración nos estaba mostrando el valor de la intuición como un elemento de comprensión.



Matter, de Aleix Plademunt

Llamó la atención por sus grandes dimensiones. En el caso de este fotolibro, apenas hay variedad entre el papel y la cubierta y todo él es un bloque similar, por lo que resultó más complicado de asociar con otras ideas. La aspereza del papel y el olor a nuevo, fueron los elementos más destacados.



Devotos, de Toni Amengual

También llamó enormemente la atención al tratarse de un libro en formato leporello. Con los ojos tapados, al principio la alumna no sabía bien cómo abrirlo. Sin embargo, enseguida hizo algo que nos permite este formato en particular: ponerlo en vertical. Desde esa posición, destacó la suavidad de sus cubiertas y el grosor de sus páginas. A partir de ahí, poco a poco lo desplegó intuitivamente.

Al terminar cada una de las exploraciones, cada participante descubría sus ojos y, en primer lugar, veía lo que había “leído” de forma táctil y vinculaba las ideas. A continuación, ya con todo el grupo observando el fotolibro, les comentaba la temática, historia e ideas de cada fotolibro, observando las fotografías y comprendiendo los vínculos materiales y conceptuales.

Al terminar todas las exploraciones, tuvieron un tiempo para ver los libros con todos sus sentidos. Comprobé que su atención ya no estaba tanto puesta en las imágenes del interior (como suele ser habitual), sino también en los formatos y los materiales que los componían.

5.3 PÁGINAS REPLETAS DE IMÁGENES

Sentimos y observamos el fotolibro, identificamos características materiales y, rápidamente, se produce el encuentro fotográfico: desplegamos sus páginas y se abre el universo visual de ese objeto. Nuestros ojos están acostumbrados a encontrar palabras que nos guían y delimitan los significados de las páginas. ¿Qué hacemos ahora que lo que se encuentra ante nuestra mirada habla en otra lengua?

«Parece que siempre necesitamos relaciones simbólicas que nos permitan realizar interpretaciones complejas», dice Maillard (2014, p. 79), aludiendo a la sobreintelectualización que hacemos muchas veces, insistiendo en una posición analítica de los procesos sin formar parte de ellos. A veces lo que vemos es lo que es, no todo guarda un simbolismo estratégico (o, al menos, no bajo la intención de su autora o autor). Está ahí para ser, para verlo y vivirlo. Está para comprenderlo desde un lugar sensible, sensitivo, sea por los ojos o el oído, o por el tacto o incluso el olfato. Está para mostrarse abiertamente, como el mundo.

Me interesa compartir esta reflexión de Chantal Maillard porque, a la hora de leer un fotolibro, a menudo ocurre que nos dejamos llevar por cierto placer detectivesco, relacionando las imágenes con las ideas o con sus características materiales, sacando conclusiones y significados. Y sí, esto es algo que forma parte de la experiencia y que enriquece nuestro lenguaje y nuestro pensamiento visuales, tal y como he argumentado previamente. De hecho, es un acercamiento propiciado por muchos creadores y creadoras del fotolibro, que vinculan discurso y decisiones estéticas. Sin embargo, también debemos tener presente que existen muchas formas de lectura y que entre ellas también las hay sensitivas o superficiales, y que también pueden ser válidas. Lecturas que no pretenden desgranar el libro

de la misma manera que aprendimos en la escuela a interpretar las metáforas de un poema, sino que experimentan sin traducciones, dejándonos llevar por los sentidos.

Reflexiono sobre esto antes de introducirme en las estrategias de lectura porque a continuación compartiré diferentes formas de acercamiento a cómo leer fotolibros, pero sin ánimo ninguno de establecerlas como únicas formas referentes. El carácter artístico de esta investigación no recae solo en sus objetos y procesos de estudio, sino que también aboga por la apertura y la duda. Lo que aquí hay son propuestas y descubrimientos, no sentencias.

5.3.1 Modos de leer

Cuando leemos un libro textual, las palabras que contienen van más allá de las páginas y se fragmentan fuera de ellas en forma de resumen o nos permiten extraer unos versos o una cita, pero las imágenes ocupan una superficie delimitada en la página (Manguel, 2002, pp. 27-28). Extraer un fragmento evidencia la dependencia hacia su contexto. En un fotolibro, la suma de sus fotografías es más que por separado, desplazándose por las páginas siguiendo una estructura estudiada abierta a interpretaciones (Gonzalo Golpe en Boisier y Simoes, 2019, p. 152).

Las obras que basan su narrativa en una estrategia visual hibridan el lenguaje de manera que su lectura es compleja. Nos obligan a observar en conjunto y por separado, reflexionando e identificando, relacionando e interpretando, para formular un sentido (Lonna Olvera, 2022, pp. 186-187). La cuestión de la relación es un elemento fundamental en la lectura. Tal y como explica Arnheim (1979, p. 60), la experiencia se desarrolla en un espacio-tiempo en el que lo que vemos influye en lo que vemos: una página anterior o una imagen adyacente pueden alterar el punto de vista o modificar significados. El autor ejemplifica esta interacción entre los objetos visuales mediante la siguiente figura:

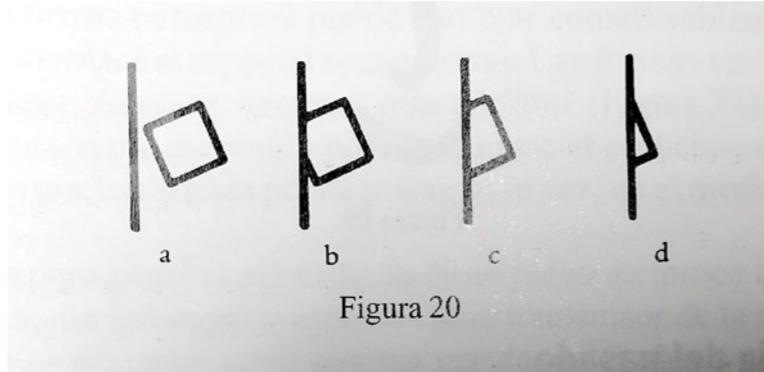


Figura 20

Cita visual: figura 20 en
 Arnheim, 1979, p. 60.

Por ejemplo, la figura 20d, tomada por sí sola, parece un triángulo pegado a una línea vertical. Pero en compañía de las Figuras 20a, b y c, lo más probable será verla como una esquina de un cuadrado a punto de desaparecer detrás de un muro.

El escritor y editor Alberto Manguel ^(2002, p. 185) plantea la cuestión de si realmente podemos realizar una lectura de todas las imágenes, es decir, si son todas susceptibles de «traducirse» o revelar un relato. La lectura de imágenes es una lectura creativa en la que, en la medida de lo que podamos, revelamos sus significados y relatos en una búsqueda que en realidad es infinita. No existe una interpretación única de una obra artística, por lo que «entender los mensajes que emite la obra de arte es admitir diferentes interpretaciones de la misma» ^(Calaf y Fontal, 2010, p. 54). Cualquier lectura es subjetiva y factible y, en ese sentido, una edición interesante en un fotolibro se da cuando permite diferentes recorridos que no se agotan porque no son completamente comprensibles ^{(Miguel Ángel Felipe (aka Elde Gelos) en Boisier, 2019)}.

Aprehender el discurso

En este apartado, recuperaré algunas metodologías de lectura aplicables a fotolibros de autoras y autores diversos, y que sirven como estrategias para observar y comprender una obra. Dada la naturaleza tan diferente entre unos fotolibros y otros, no todos demandarán la misma rigurosidad, investigación o punto de vista,

de ahí el interés en explorar diferentes acercamientos. Estas estrategias sirven como puntos de partida para la lectura y servirán de mapa para plantear las posteriores estrategias educativas. Por ello, son combinables y transformables, no solo dependiendo de la persona que lee sino del propio libro, su contexto y las necesidades que éste requiera.

Eisner ^(1995, pp. 96-97) diferencia posibles dimensiones desde las que percibir y analizar una obra que podemos trasladar fácilmente a la lectura y comprender un fotolibro:

- Desde una «dimensión experiencial» de la obra.
- Desde una «dimensión formal», atendiendo a su estructura y a cómo se relacionan las formas que lo componen.
- Desde una «dimensión simbólica», reconociendo y vinculando la temática o la idea, con el sentimiento y significado que subyace a la obra.
- Desde una «dimensión material», preguntándose cómo la elección del material contribuye o afecta al significado.
- Desde una «dimensión contextual», prestando atención, también, a su relación con otras obras o en su entorno y condiciones artísticas.

Heidi Bale Amundsen ^(2019, pp. 10-14), crítica e investigadora en fotografía y estética, desarrolló su tesis doctoral en la percepción de unidad estructural en los fotolibros, entendiéndolos como una red de nodos interconectados. Cada nodo supone la experimentación con cada lectura, de manera que cada re-lectura del fotolibro nos da una concepción válida y posiblemente distinta, dada su complejidad. Bajo la idea de que ninguna lectura completa la totalidad de significado del libro, la investigación de la autora plantea realizar re-lecturas que permitan acceder a las diferentes capas y elementos significantes para luego explorar sus posibilidades combinatorias y poder conec-

tarlos. Reconoce la ambigüedad como un elemento más del fotolibro que, precisamente, nos invita a interactuar. A continuación, la autora realiza la lectura exhaustiva de tres fotolibros siguiendo las siguientes pautas:

- Presentación: conocimiento del autor, la edición y características físicas del fotolibro.
- Análisis de las características de las imágenes y cómo es su disposición.
- Contextualización de la obra.
- Indagación teórica en relación a la temática.
- Estudio de la metodología de trabajo del autor o autora.
- Detección de los principios del libro: interpretación de elementos significantes y establecimiento de relaciones entre ellos. La autora afirma que cuando comprendemos el fotolibro como una obra coherente, es porque hemos reconocido sus patrones.

En una línea similar, Matt Johnston ^(2021, pp. 145-149) también enumera en su investigación ocho «actos de lectura del fotolibro»:

- Lectura «a distancia»: antes del mismo encuentro con el fotolibro, a menudo hay un conocimiento previo sobre la obra, o sobre el fotógrafo o fotógrafa, editorial, etc.
- Lectura «de materiales»: inspección física del libro como objeto, teniendo en cuenta tamaño, forma, textura, color, fuentes tipográficas y cualquier otra información de visualización gráfica.
- Lectura «de inspección»: primera imagen que nos hacemos sobre la obra cuando abrimos el libro y buscamos pistas sobre su estilo y posibles rutas de lectura.
- Lectura «de navegación», que puede ser tanto lineal como multidireccional, a lo largo de todo el libro.
- Lectura «conceptual»: un proceso analítico y reflexivo en el que buscamos entender cómo está hecha la obra y por qué.

- Lectura «asimilatoria»: aquella en la que analizamos (de manera consciente o no) y comparamos los hallazgos hechos.
- Lectura «de estantería»: cualquier interacción posterior con el libro, cuando se hace un hueco en la librería y lo consideramos u ojeamos puntualmente.
- «Relectura»: a diferencia de la anterior, aquellas lecturas posteriores donde repetimos el proceso de lectura (del libro completo o de algo en particular).

Como podemos observar, las propuestas suelen ser similares en cuanto a fotolibros se refiere. Mientras que el orden o la profundidad puede variar, tenemos claro lo importante que es prestar atención a los elementos informativos y contextuales de la obra, a los elementos materiales y de diseño y, por supuesto, realizar una lectura profunda y simbólica de las imágenes. Como ya adelantaba previamente, los puntos de vista y los grados de atención dependerán de nuestra relación con el fotolibro y de las exigencias y necesidades del relato o del objeto en sí. No leeremos igual un libro que presenta unas características físicas muy particulares que uno más al uso, como tampoco será igual la experiencia con uno que incluya palabras respecto a otro que no.

Para disponer de estrategias de lectura adaptadas y adecuadas, cabe recoger también las principales perspectivas metodológicas propuestas por Marzal Felizi ⁽²⁰⁰⁷⁾ en *Cómo se lee una fotografía*, que bien podemos extender a lectura de los mismos fotolibros y que, no siendo excluyentes, recogen las diferentes aproximaciones que se realizaron y realizan. Las claves que distingue el autor son:

- «Aproximación biográfica». Una de las más utilizadas tradicionalmente en la historia del arte, basada en el método biográfico de Vasari que asimila obra y artista, analizando desde el punto de vista del creador o creadora, a menudo en combinación

con otras metodologías. En el caso de catálogos y manuales, es habitual encontrarnos esta aproximación.

- «Elementos contextuales» de carácter sociológico, histórico y cultural, que condicionan o pueden condicionar la obra. En el caso de la fotografía, los avances técnicos y su contexto de difusión son conceptos fundamentales a la hora de desarrollar sus discursos.
- «Perspectiva sociológica», heredada del pensamiento de la Escuela de Viena de los años cincuenta, que reacciona al estructuralismo y al formalismo estudiando el arte en relación a la sociedad, y que actualmente podemos encontrar en los «estudios culturales» cuyo pensamiento se ve atravesado por cuestiones de género, racialidad, etc. De hecho, a menudo convive con otras perspectivas, como la inmediatamente anterior.
- «Perspectiva tecnológica», similar a la contextual pero focalizándose en la técnica, algo habitual en ciertas tendencias de análisis fotográfico que insisten en un punto de vista anclado en parámetros de este tipo y la materialidad de la imagen.
- «Aproximaciones psicológicas», habituales en el siglo XIX y que son resultado de la hibridación entre la psicología y la teoría del arte. Dentro de estas aproximaciones, destaca en este campo la «Psicología de la forma», un análisis de la percepción que se detiene en la exploración de características estructurales de la obra y que tiene su mayor aportación en la teoría de la Gestalt, bajo la cual encontramos una serie de reglas que explican nuestra percepción y a la que se aludirá en más ocasiones con el estudio de Donis A. Dondis sobre la sintaxis de la imagen.
- «Perspectiva iconológica», encabezada por Abby Warburg, Erwin Panofsky y Ernst Gombrich, siendo el primero considerado como el “padre” del método y Panofsky una de sus figuras más

relevantes, y que contemplan los modos de representación en relación a diferentes concepciones del mundo o épocas concretas.

- «Orientación semiótica», una de las que mayor auge ha tenido recientemente debido al incremento de metodologías basada en la metáfora y la reflexión a través de la lingüística como ciencia de referencia para el estudio de los signos.
- «Estudio de la instancia receptora», entendiendo al receptor como el que otorga el sentido final. Esta orientación bebe del planteamiento de Jacques Derrida y de la «orientación hermenéutica», profusa en el campo de la fotografía con autores como Roland Barthes, y cuyo estudio interpreta la imagen desde un lugar científico y subjetivo al mismo tiempo, muy relacionado con perspectivas anteriores. Bajo esta óptica, la imagen adquiere un carácter epistémico que nos permite interactuar y comprender el mundo.

Después de la enumeración de las diferentes perspectivas, el autor recalca el carácter mestizo y abierto del análisis actual, influenciado por los contextos teóricos, sociohistóricos y tecnológicos de las últimas décadas. Se trata de un modelo abierto que combina las distintas ópticas y metodologías. Es el que Marzal Felizi propone para la fotografía y el que aquí se recoge para atender (y entender) al fotolibro.

Todas estas estrategias nos servirán para poder crear un método propio, adaptado a cada caso, persona y contexto. No es un manual de instrucciones sino un mapa, una propuesta o una lista de aproximaciones posibles que nos hacen partícipes y responsables. De esta forma también recalcamos nuestro papel activo en la lectura y la influencia de nuestra toma de decisiones.

Por alguna razón, mi mujer dice “mirar un libro”, nunca “leer un libro”. Por ejemplo, diría: “He visto este libro” (...) La expresión mirar un libro me gusta mucho, porque me hace imaginar que mira el objeto no como libro, como documento impreso, sino que a través de él, de sus caracteres transparentes, ve directamente un mundo que está más allá de este, un paisaje lejano que hasta ahora no había visto. Cabe pensar que los libros, originalmente, debían de ser así. (...) Pero si, como pasa en la sociedad actual, leer se convierte en un hecho cotidiano, cuando nos damos cuenta los libros se han convertido meramente en una cosa que es leída y, gradualmente, van perdiendo el contacto con la vida de cada uno de nosotros. Cuanto más se consolida la manera de leer un libro, más se va alejando de la realidad.

(Nakahira, 2018, p. 125)

Lectura compartida

En las acciones, experiencias, talleres y procesos que llevé a cabo en el marco de esta investigación, compartí fotolibros con las personas participantes y traté de reservar un momento (más o menos extenso) para su lectura. No solamente para conocer de qué hablábamos, sino porque, antes de emprender cualquier intento de discurso fotográfico, resulta fundamental conocer otros, leerlos, analizar sus estrategias. En definitiva, por así decirlo: leer para escribir.

Este espacio de lectura dependía principalmente del tiempo del que disponía y que variaba según del contexto. Solo en un par de ocasiones tuve un amplio margen para detenernos en la lectura. Además, la novedad del momento y el hecho de realizar las acciones en grupos en los que las personas participantes no se conocían o se conocían parcialmente, también influyó en la aceleración de un acto solitario y reflexivo como es la lectura, por lo que realizamos más bien una aproximación. Por otro lado, ese mismo contexto de grupo permitía contrastar y enriquecer opiniones, pero las dinámicas dependen también de la relación y el grado de confianza que tengan entre sí las personas participantes. Por todo esto, fundamentalmente traté de que nos aproximásemos bajo unas premisas al objeto y a la lectura visual, compartir ideas y preguntas y, como decimos coloquialmente, “meter el gusanillo” para encaminarles hacia futuras lecturas, individualmente o con alumnado.

Cuando leemos un libro, se produce una relación con él, una experiencia cercana a una conversación con las imágenes y con quien las ha creado y dispuesto en las páginas, desvelando sus preocupaciones, sus ideas, su identidad ^(Katz, 2011, pág. 534), y reconociéndonos a nosotras mismas en el proceso. Es muy interesante y enterecedor ver, descubrir y conocer al otro leyendo una imagen, rebuscando en su imaginario, sus fórmulas, su archivo visual personal. Esto es algo que pude observar mejor con niños y niñas, que vinculaban cada imagen

con su mundo interior con facilidad y espontaneidad. En los grupos adultos había más dudas, más miedo a la posibilidad de equivocarse (a pesar de insistir en que no hay lecturas erróneas).

A raíz de mi experiencia de campo (y mi propia experiencia como lectora) planteando estrategias con fotolibros en diferentes contextos, la metodología seguida en las lecturas contemplaba siempre las siguientes partes, aunque no necesariamente en el mismo orden:

- Información contextual: temática o sinopsis del libro e información sobre el autor o la autora.
- Análisis formal: identificación de los elementos materiales y gráficos del diseño y cómo se interrelacionan con el discurso del fotolibro. Aquí entran en juego aspectos que podemos percibir a través del tacto, del sonido y de la vista: encuadernación, materiales, texturas, tipografías, etc.
- Disposición y estructura de la narrativa. A través de una exploración superficial de las páginas, detectamos los patrones que se siguen a la hora de componer el diseño y disponer las fotografías en las páginas. También, si hay alguna estructura definida o visible, como capítulos, y elementos narrativos que no sean fotografías, como texto, y de qué forma se integran.
- Lectura y percepción de la narrativa visual. Observación pausada y más o menos analítica de las imágenes y el relato que se desprende de ellas y de la suma de las mismas.

La razón de no seguir siempre un mismo orden es porque, en algunos casos, resulta interesante intuir primero de qué nos puede hablar una obra para, después, conocer el contexto y revisitarla, enriqueciendo las relecturas. También, en otros casos, las cuestiones formales no resultan tan relevantes o al contrario, la disposición es especialmente representativa y conviene priorizarla.

Cuando realizo las lecturas compartidas, generalmente hay una especial curiosidad por la interconexión entre el diseño y el relato. Asimismo, suele haber interés por el origen y el uso que se hace de las imágenes. Es todo un ansia por saber y descubrir, por revelar un secreto. Por ello, suelo comenzar mostrando *Aires de familia* de Xosé Lois Gutiérrez Faílde, un pequeño fotolibro que a menudo llama la atención por la intervención que el autor realizó en las fotografías, magnificando la presencia de las personas al recortarlas e eliminarlas de ellas. Cautivan la mirada porque las reconocemos como familiares, pero también porque el modo de tratarlas rompe con el cuidado que requieren los archivos. El hueco de la imagen es una atención directa sobre quien se ausenta. Lo captan, lo relacionan y lo entienden. Funciona.



Cita visual:

Aires de familia de Xosé Lois Gutiérrez Faílde (Dispara, 2014). Fuente: Dispara.

Un fotolibro que genera proximidad al corromper la memoria, haciendo presentes a una serie de desconocidos y desconocidas a base de eliminar sus cuerpos.

También es habitual, en el caso de este libro, que se detengan en el texto. En general, en todos aquellos fotolibros que incluyen algún tipo de texto (más o menos explicativo, más o menos poético), la atención se dirige hacia las palabras para poder asentar un punto de vista sobre el discurso visual. Es lógico que ocurra esto: sabemos leer ese lenguaje, lo raro sería no buscar un lugar donde agarrarnos. Lo esencial, en todo caso, es seguir teniendo libertad de mirar.

Otro libro que suele llamar la atención por sus textos es *Ghost Stories*, de Federico Clavarino, no solo porque hibrida imagen y fotografía, invitando a relacionar ambos lenguajes, sino por la disposición particular de los propios textos, que adquieren estructura visual. Cuando hago lecturas compartidas de este libro en particular, a veces muestro primero algunas de sus imágenes sueltas, sin contexto, para tratar de leerlas de forma aislada. Para una persona occidental, contienen elementos que reconocemos y lugares comunes que provocan al pensamiento. Sabiéndolo, les invito a intentar identificar lo que ven en las fotografías sin ningún tipo de contexto sobre el trabajo para mostrar cómo podemos viajar por nuestro conocimiento y nuestra “mochila visual” para lograr comprender una imagen y, más tarde, ponerla en relación con el relato del autor.



Cita visual:
Ghost Stories de Federico Clavarino (Ediciones Anómalas y Consell de Mallorca, 2019). Fuente: Ediciones Anómalas.
 En un fotolibro que hibrida fotografía y texto, el autor relaciona una serie de acontecimientos ocurridos en diferentes tiempos y un mismo lugar, el archipiélago de Frioul.

Bajo la premisa de observar las imágenes, un libro que habitualmente utilizo, por los efectos que produce y los resultados que conseguimos, es *Utatane* de Rinko Kawauchi. En este fotolibro, todas las páginas están repletas de imágenes, siempre con el mismo formato y disposición, a través de las cuales se nos revela la intimidad mágica de su autora. La doble página (sobre la que profundizaremos más adelante) revela la relación entre cada pareja de fotografías. De manera grupal, invito a charlar sobre lo que nos sugiere cada díptico. Puede ser mediante significados o sensaciones, puesto que el tipo

de percepción que se muestra a veces es más intelectual y otras más bien sensorial, como la fragilidad de lo que está a punto de desaparecer:



Cita visual:
Utatane de Rinko Kawauchi (Little More, 2001).
 Fuente: Kawauchi, 2001.
 Una serie de dípticos que reúnen imágenes del día a día, del entorno y de la naturaleza, de lo pequeño y lo lejano, que evoca con cada nueva relación.

Otro díptico del mismo fotolibro, formado por una sandía abierta y una pequeña cabeza de porcelana, suele ser uno de los que más conversaciones genera, yendo más allá de la fragilidad y la grieta y llegando casi siempre a la idea de un parto o de un aborto, de una forma sutil pero efectiva.



Cita visual: doble página de *Utatane* de Rinko Kawauchi (Little More, 2001). Fuente: Kawauchi.

Como ya he mencionado en más ocasiones, las lecturas son múltiples y abiertas. Cuando podemos realizarlas en grupo, los puntos de vista se enriquecen y confrontan, mientras que cuando leemos individualmente, asoma libremente nuestro mundo interior. Lo relevante, en cualquier caso, es ejercitar la mirada al discurso visual, aprehenderlo como una narración compleja pero posible, integrarlo poco a poco y facilitarnos la posibilidad de jugar, contar, trabajar y enseñar con él.

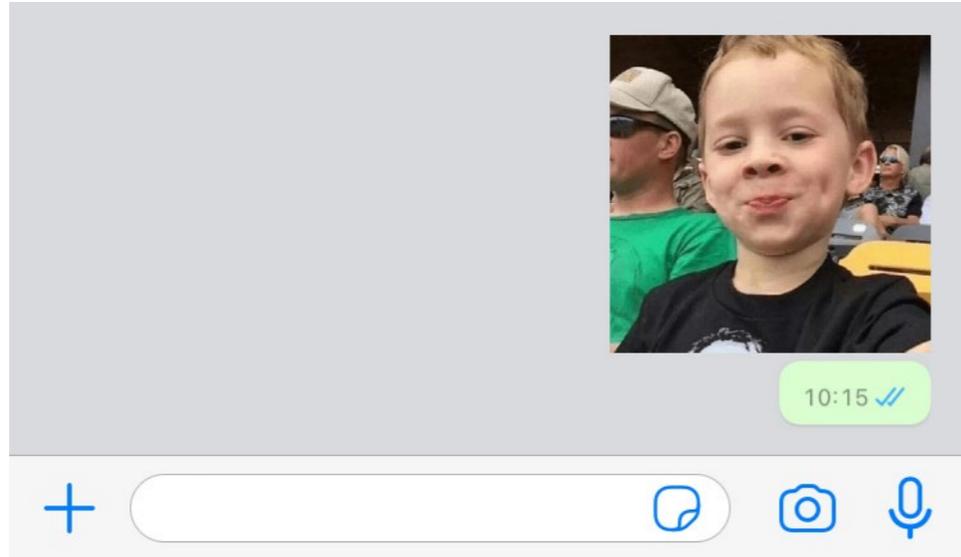
5.4 COMPRENDER EL LENGUAJE VISUAL

Bucear en las páginas de un fotolibro supone casi inmediatamente empezar a encontrarnos con imágenes, no siempre acompañadas de texto, que requieren de nuestra predisposición. Por ello es fundamental abordar algunos principios del lenguaje visual que nos permitan una mayor accesibilidad a las fotografías.

Barthes ^(1986, pp. 13-15) denominaba como artes «imitativas» a aquellas que «reproducían» la realidad (como el dibujo o el cine) puesto que, para el autor, tenían un contenido analógico evidente e inmediato (el mensaje denotado), pero también un mensaje connotado que descubrimos a través de sus cualidades visuales, de su contexto y de ciertas «normas» estéticas o ideológicas que nos sirven para comprender las imágenes. A pesar del recelo de Barthes hacia la fotografía, comprendiéndola como una representación análoga de lo real (algo que hoy en día está profundamente cuestionado), también reconocía en su creación cierta intervención autoral. Se trata, por lo tanto, de un trabajo desarrollado con conciencia y cierto estilo que, además, es «leído» por un público más o menos consciente de su código signifiante, algo que requiere unas nociones para poder establecer esa lectura.

Desde su origen, la fotografía ha sido objeto de estudio, contemplación y cuestionamiento. Este tipo de consideraciones sobre su capacidad comunicativa y evocadora aparecen inevitablemente cuando nos planteamos la pregunta “¿leemos fotografías?”. Estamos hablando de elementos visuales que llenan páginas o paredes, a través de las cuales conocemos o incluso comprendemos cuestiones concretas y abstractas. Cuando planteo esta pregunta con estudiantes, a menudo pongo de ejemplo el uso actual que le damos a las imágenes en nuestro día a día, compartidas

a modo de mensajes a través de nuestro móviles y que sustituyen, en muchas ocasiones, al propio texto escrito. Nos valemos de su contenido para transmitir ideas o emociones y, por lo tanto, estamos ejerciendo de una manera muy intuitiva una comunicación a través de ellas. Pero, ¿de qué forma las leemos?



Cita visual: captura de pantalla de un mensaje fotográfico en Whatsapp (Sabela Eiriz, 2023).

En estos casos, la estrategia comunicativa se basa generalmente en la identificación con rasgos emocionales del lenguaje no verbal que nos permiten identificar una emoción o sentimiento. Sin embargo, la complejidad que puede albergar el lenguaje visual exige formas de lectura que no podemos comparar al lenguaje escrito. Las imágenes significan, nos muestran un fragmento de la realidad sobre una superficie bidimensional y limitada. Al «inspeccionarlas», su significado se entrelaza con nuestra intención: no son conjuntos denotativos como pueden ser los números, sino que son «susceptibles de interpretación» (Flusser, 1990, pp. 11-12).

En el análisis semiótico tenemos en cuenta un plano de expresión y otro de contenido: podemos examinar un enunciado visual a través de sus formas, colores y elementos compositivos, pero también del conjunto que forman (Groupe μ , 1993). Atendemos a las relaciones entre los signos (la sintaxis) y entre signos y significados (la semántica). Todo pasa, por lo tanto, por la identificación y comprensión de los elementos básicos (forma, dirección, tono, color, textura, proporción y movimiento) y su combinación (Dondis, 2011, pp. 24-28). Además, en el caso concreto de la fotografía intervienen otros elementos significativos concretos, como es la profundidad de campo (estableciendo una jerarquía y jugando un papel fundamental en la composición), el grano (que otorga carácter y materialidad a la imagen) o, en el ámbito del color, la fotografía en blanco y negro. Atender a todos estos elementos es fundamental para desgranar los posibles significados visuales de la imagen.

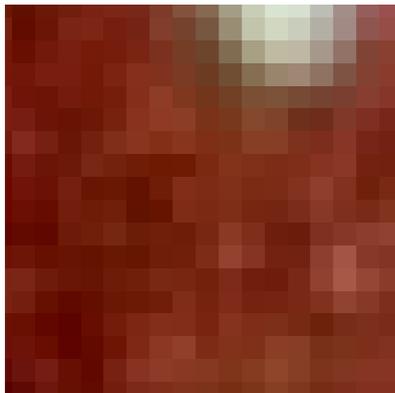
Para leer, entender y analizar las imágenes, es de gran interés la propuesta de Marzal Felici (2007, pp. 178-229), estructurada en cuatro niveles y en los cuales observamos y estudiamos los elementos visuales:

1. Nivel contextual. En este primer nivel, contemplamos los datos generales de la imagen como su autoría, la procedencia y el momento histórico en el que está hecha, así como cuestiones que pueden o no ser pertinentes para comprenderla, como parámetros técnicos o el movimiento o periodo artístico en el que se enmarca.

También se contemplan comentarios o hechos alrededor de la imagen o su autor o autora que puedan ser significativos. De esta manera, con este primer nivel podemos ubicar más fácilmente algunas de las siguientes cuestiones.

2. Nivel morfológico, en el que identificamos los elementos y motivos que componen la fotografía. No solo se trata de una mera clasificación formal, sino que estas cualidades se ponen en común con cuestiones conceptuales, sensibles o mismo reflexionar sobre sus porqués en los siguientes niveles. Los elementos que podemos distinguir en este nivel son los siguientes:

→ El **punto**, el elemento visual más simple como otras autoras como Dondis señala, y que en fotografía podríamos identificar con el grano fotográfico (que afecta a la textura y la calidad fotográfica) o incluso el píxel, además de aquellos “puntos” que funcionan compositivamente como centros de interés.



Detalles de la fotografía: S/T, Sabela Eiriz, 2022.

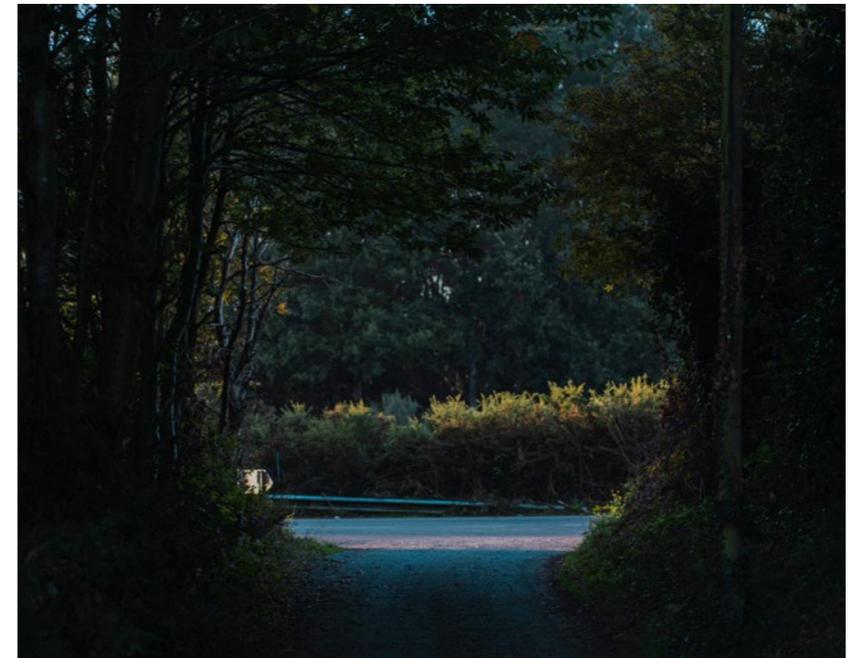


→ La **línea** por un lado funciona como contorno diferenciando planos y formas y, por otro, segmenta o dinamiza la imagen.



S/T, Sabela Eiriz, 2022.

→ El **plano**, que, en el caso de la fotografía, hace referencia a la profundidad, pudiendo encontrar varias dimensiones y generar espacialidad en la imagen.



S/T, Sabela Eiriz, 2021.

- La **escalaridad**, es decir, el tamaño de la figura o las figuras en la imagen, y que podemos distinguir con las nomenclaturas habituales del mundo del cine como “plano detalle”, “primer plano”, “plano medio”, “plano general”, etc. Este resultado puede deberse tanto al recorte de la imagen como a la cercanía de la cámara, dándonos pistas acerca de su producción.



Izquierda: SJT. de la serie *Gándara*. Sabela Eiriz, 2022.

Derecha: SJT. de la serie *el temblor, el brillo*. Sabela Eiriz, 2021.



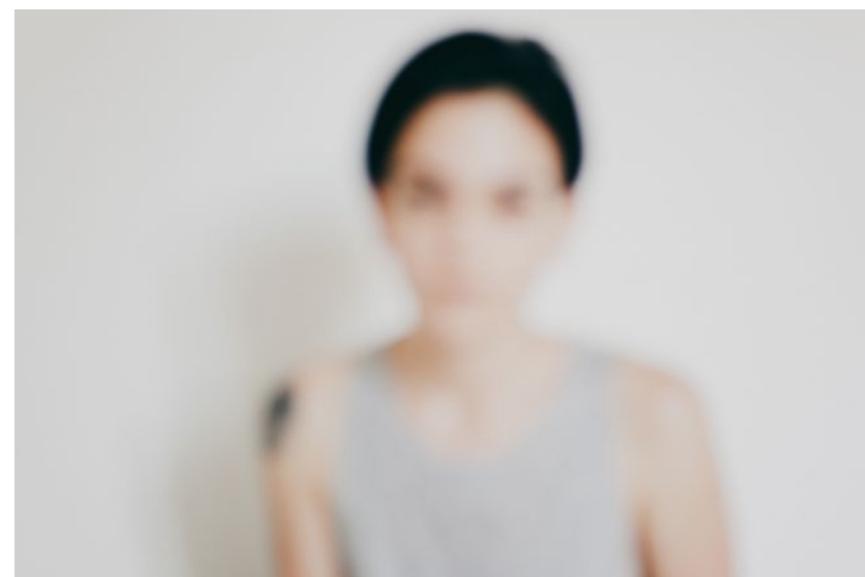
- La **forma**, el «aspecto visual y sensible de un objeto o su representación» y que, dependiendo de su complejidad, nos permite organizar estructuralmente la imagen.
- La **textura**, cuyas cualidades son tanto ópticas como táctiles y tiene la capacidad de generar sensaciones concretas. El grano o las cualidades del papel y la impresión son fundamentales en este caso.



Izquierda: detalle de SJT. de la serie *el temblor, el brillo*. Sabela Eiriz, 2021.

Derecha: detalle de *Autorretrato*. Sabela Eiriz, 2015.

- La **nitidez**, que si bien no es un elemento morfológico en sí, la expresividad que aporta debe considerarse en este nivel. Además, en fotografía, la borrosidad puede deberse tanto a un movimiento de la cámara o de los elementos en la imagen, como a estar fuera del campo de enfoque.



Autorretrato. Sabela Eiriz, 2015.

→ La **luz**, seguramente el elemento más importante en las imágenes puesto que es la base de su creación. Podemos hablar de luz natural o artificial según sean su calidad y su origen, o de luz dura o suave dependiendo del contraste que genere. También podemos hablar de clave alta cuando predominan las altas luces y, clave baja, cuando predominan las sombras. Además, diferenciamos los tipos de iluminación dependiendo también de la localización del foco de luz.



Izquierda: S/T. Sabela Eiriz, 2022.

Derecha: S/T. de la serie *Treito*. Sabela Eiriz, 2020.

→ El **contraste**, ligado profundamente con el anterior pero también a la tonalidad y el color. Habrá mayor contraste cuando exista mayor diferencia entre las luces y las sombras o se combinen colores complementarios en el círculo cromático, y menor contraste cuando entre las altas y las bajas luces no exista tanta diferencia o se dé un mayor rango de grises, así como si los colores pertenecen a una gama cromática más armónica.

→ El **color** y sus cualidades asociadas, como el tono o matiz (con lo que distinguimos los colores), la saturación (la intensidad de dicho color) y el brillo (la luminosidad –cantidad de blanco– que contiene). La naturaleza del color es muy compleja y, pese a haber cierto consenso con algunas percepciones, responde también a parámetros subjetivos y culturales. En el caso de la fotografía, el color juega un papel fundamental a la hora de generar sensaciones o atmósferas, pero además es importante gestionarlo adecuadamente cuando trabajamos en series fotográficas que deben armonizar bien entre sí. Por otro lado, nos encontramos la fotografía a blanco y negro, cuyo uso a día de hoy es una decisión discursiva.



Izquierda: S/T. de la serie *el cansancio*. Sabela Eiriz, 2014.

Derecha: S/T. de la serie *el cansancio*. Sabela Eiriz, 2015.

Para ciertos casos más excepcionales hay otros elementos como textos o elementos gráficos que pueden formar parte de la imagen, bien por estar contenida en los elementos visuales o por añadido.

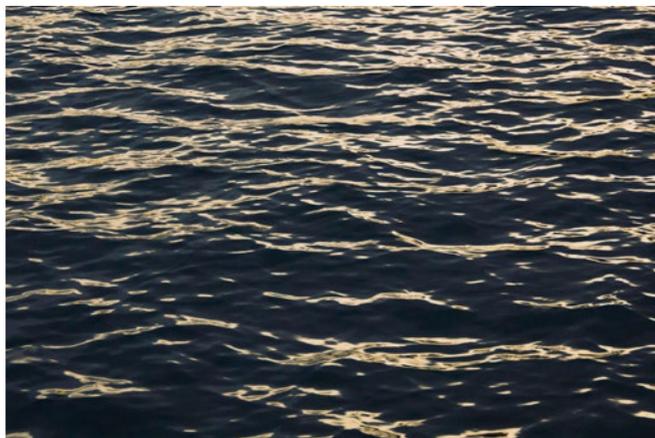
3. Nivel compositivo, es decir, aquel en el que examinamos cómo se relacionan los elementos anteriores (el sistema sintáctico y compositivo) y la estructura espacio-temporal de la imagen. En cuanto a la relación entre los elementos, atendemos a las siguientes cuestiones, que responden a los principios de la teoría Gestalt:

→ La **perspectiva** (donde intervienen las líneas, las formas y la relación entre los planos).



S/T, Sabela Eiriz, 2021.

→ El **ritmo**, un elemento de dinamismo que genera temporalidad y que hace referencia tanto a la repetición de formas, líneas, colores, etc., como a su estructura y organización.



S/T, Sabela Eiriz, 2021.

→ La **tensión**, también un elemento dinámico en relación con el contraste y la composición.

→ La **proporción**, que atiende a la relación dimensional entre las formas.

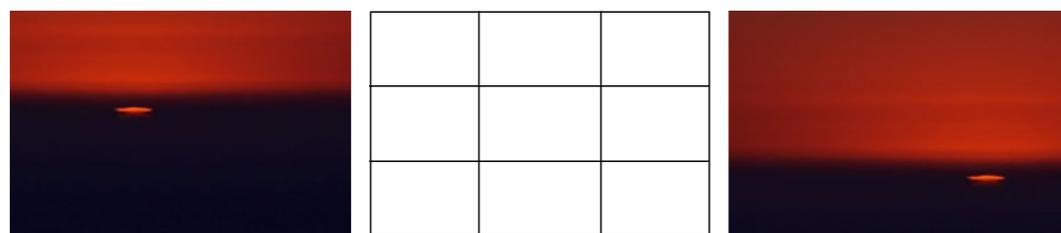
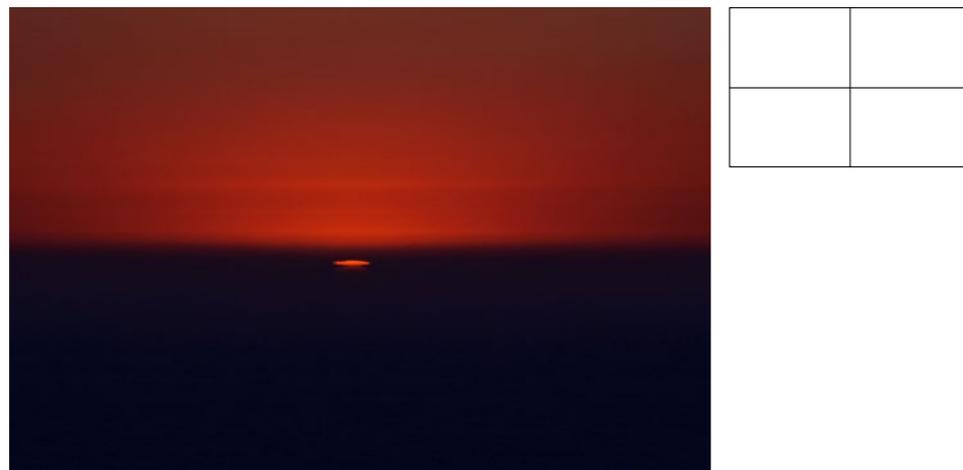


S/T, Sabela Eiriz, 2021.



S/T, Sabela Eiriz, 2021.

- La **distribución de los pesos**, muy en relación con las cuestiones anteriores, por lo que influye en el dinamismo y las tensiones generadas en la imagen.



- Las **leyes compositivas**, como la ley de los tercios, y que relaciona los elementos de la imagen con su posición y proporción en ésta. Se trata de guías para aprender a componer, nunca de manera rígida sino como base para la construcción visual.



S/T. Sabela Eiriz, 2022.

- El **equilibrio** u orden icónico, también muy en relación con el ritmo, la tensión, la distribución y la composición, puesto que genera un tipo de sensación visual muy diferente según se articulen los elementos compositivos de la imagen basándose en la simetría, la repetición y la modulación del espacio.
- El **recorrido visual** que hacemos para establecer relaciones entre los elementos según su organización y contraste, así como el orden de lectura cultural aprendido.
- El **dinamismo** o la **estaticidad**. Aunque esto quede recogido con el ritmo, la tensión, la proporción y el orden y distribución, el autor incluye esta atención como valoración global de la imagen en este nivel.
- La **pose**, en el caso de retratos, es un elemento de gran significación.



S/T. Sabela Eiriz, 2022.

En cuanto al espacio de la imagen, debemos considerar los siguientes elementos contrarios:

- El **campo** y el **fuera de campo**, es decir, lo que contiene la imagen y lo que queda fuera de ella.
- El **interior** y el **exterior**, o lo abierto y lo cerrado, del espacio o espacios que vemos en la imagen.
- Lo **profundo** y lo **plano**, que nos dan la perspectiva y la profundidad.
- La **habitabilidad** de la imagen, es decir, el distanciamiento y el tipo de fuerza (centrípeta o centrífuga) que se genera hacia el espectador.
- La **puesta en escena** y la impresión de realidad que esto genera.



S/T. Sabela Eiriz, 2021.

Por último, en lo referente al tiempo de la imagen, tenemos:

- La **instantaneidad**, el tiempo contenido de la acción en una imagen, sensación generada por la acción en escena, y que es base de muchos trabajos fotográficos, especialmente cuando se concebía la fotografía como aquel «momento decisivo».
- La **duración**, también profundamente relacionada con el acto fotográfico y la posibilidad de alargar el tiempo de exposición para contener en ella un tiempo dilatado.
- La **atemporalidad**, presente en casos en los que la fotografía no tiene marcas temporales.
- El **tiempo simbólico**, es decir, cuando se distancia del real y evoca una metáfora temporal diferente.
- El **tiempo subjetivo**, que no siempre se corresponde con el anterior sino que puede adquirir una dimensión subjetiva para quien analiza y observa.
- La **secuencialidad** y la **narratividad**, elementos de relación entre imágenes que entroncan con el objeto de esta investigación y que se desplegarán con mayor profundidad más adelante en relación a los fotolibros.

4. Nivel enunciativo, cuarto y último de esta propuesta, se articula teniendo en cuenta el punto de vista. Bien sea una fotografía con ánimo evocador o una ordinaria, presupone siempre una mirada que enuncia y una ideología que la acompaña. Es por eso que no solo tenemos en cuenta lo que vemos en la imagen sino también lo que no: quién está detrás, desde dónde se sitúa, a qué distancia, para desvelar cómo se construye la mirada.

La combinación de todos estos niveles, nos permiten realizar una interpretación global del texto fotográfico. Ésta tiene, inevitablemente, un carácter subjetivo que se combina con ciertos elementos objetivos, de manera que construyamos nuestro propio análisis crítico, de manera que éste dependerá de los elementos que identifiquemos y del carácter e interpretación que les otorguemos.

Decía Kandinsky ^(1973, p. 25) que comprender es «formar y atraer al espectador al punto de vista del artista». Hay una intencionalidad en la autoría que nos guía, que nos habla a través de la imagen desde un punto de vista concreto y que requiere de nuestra atención para completar el acto comunicativo. Y si bien ambas subjetividades (la creadora y la receptora) intervienen en la comprensión de significados, el mensaje visual se basa en estrategias comunes para poder ser eficaz. Lo mismo ocurre con fotografías dispuestas en secuencia o agrupadas de alguna forma. Como apunta Gonzalo Golpe ^(2020, p. 133):

para comprender el diálogo dislocado que encierra su lectura es necesario atender no sólo a la interpretación discursiva de la secuencia, sino también a aquello que no puede ser definido ni acotado por las palabras, a un curso visual que cuenta con su gramática, su morfología, su léxico e incluso su semántica.

Asimismo, en el caso de la fotografía también es necesario plantear que a menudo las imágenes fotográficas «se limitan a mostrar» sin la obligatoriedad de «querer decir otra cosa» ^(Schaeffer, 1990, p. 155). Que, más

allá de las imágenes creadas con una intención artística y evocadora, muchas de ellas simplemente nos muestran algo y se comparten cotidianamente. Y, sin embargo, también esas fotografías «profanas» pueden sensibilizarnos, aunque sea de manera precaria o fortuita. Retomando las ideas de Schaeffer: aunque no haya en ellas nada que decir, sí hay algo que ver; también despliegan elementos que visualizamos y para los que activamos estrategias más o menos automáticas e intuitivas que nos sirven para entender lo que vemos.

La alfabetización visual, tal y como lo explica Dondis ^(2011, p. 205), se trata de una tarea compleja que implica comprensión más allá de nuestra capacidad fisiológica e intuitiva y de nuestros gustos individuales, y en ella hay una experiencia y una información compartidas. Ocurre a menudo que en el ejercicio de lectura y comprensión se busca una «satisfacción» final, pero esto es más bien un espejismo. Lo que «descifremos» y el grado de profundidad al que lleguemos, dependerá de tantos factores que no puede existir una regla única y general para todas las imágenes, como reflexiona Flusser ^(1990, p. 42):

¿Qué hago realmente cuando descifro un texto codificado en letras latinas? ¿Descifro el significado de las letras mismas, es decir, los sonidos convencionales de una lengua hablada? ¿Descifro el significado de las palabras compuestas por esas letras? ¿O el significado de las oraciones compuestas por esas palabras? ¿O tengo que buscar aún más allá, en las intenciones del escritor, en su contexto cultural? ¿Y qué hago cuando descifro una fotografía? ¿Descifro el significado de “verde”, es decir, un concepto convencional del discurso de la química teórica? ¿O, como en el ejemplo del texto latino, tengo que buscar más allá, en las intenciones del fotógrafo y en el contexto cultural? ¿Cuándo estaré satisfecho de haber descifrado el mensaje?

El juego significante puede ser múltiple y eterno, susceptible a miradas e intenciones. Y esas multiplicidades se problematizan y concretan en la composición. Regresando a Dondis ^(2011, p. 33), la autora considera la composición como el «paso más importante en la

resolución del problema visual», pues el propósito que llega a la espectadora o espectador es el resultado de las decisiones tomadas en su construcción. Llevándonos esta idea al terreno de la fotografía y su combinación con otras imágenes, el fotolibro funcionaría como una plataforma para generar sistemas donde los significados de las imágenes dependen de su disposición respecto a las demás ^(Paredes Sánchez, 2018, p. 92). La lectura del fotolibro implica superar «la literalidad de la imagen fotográfica» revelando capas invisibles y silenciosas, ambiguas y evocadoras, que surgen de los límites y las relaciones ^(Martín-Núñez, 2022b, p. 127). Los procesos de lectura que se activan, además de lógicos, verbales y discursivos, también afectan a la percepción, colmando la experiencia de quien lee ^(Golpe, 2020, p. 165).

5.4.1 La unidad mínima: la fotografía

Antes de introducirnos en la secuenciación de imágenes para desplegar las narrativas posibles del fotolibro, nos detendremos brevemente en la unidad, la fotografía única, y lo que por ella misma logra contar en su complejidad. En palabras de María Zambrano ^(Zambrano, 2011, p. 235): «la imagen, aun considerada en sí misma, es múltiple, aunque esté sola», acompañada siempre de la infinitud de posibilidades que brinda la abstracción. Y es que, como hemos ido viendo, una imagen puede ser en sí un continente inmenso de significados, y nos reclama como ojos pensantes para observarlas y descifrarlos. Así como en el lenguaje escrito sabemos que, quien sabe escribir sabe leer, en el campo de la imagen quien sabe tomar fotografías no necesariamente sabe resolverlas, porque tras esta disposición compleja tenemos un funcionamiento cada vez más sencillo conforme avanza la tecnología ^(Flusser, 1990, pp. 53-55).

Nuestra experiencia visual predominante es la realidad que vemos ante nuestros ojos, y que la fotografía reproduce de forma más o menos análoga ^(Dondis, 2011, pp. 85-86). La cámara se convierte en una

mediadora que nos permite la captura visual, tanto con procesos más laboriosos o profesionales, como con nuestro teléfono móvil. Ese registro nos permite observar detenidamente, hay una invitación a contemplar para entender, una propuesta de discurso. La fotografía nos permite trasladar una imagen del mundo a un lugar susceptible de interpretación en el que desciframos sus posibles significados y, de esta forma, el discurso individual creado por el fotógrafo o fotógrafa se convierte en una percepción múltiple y colectiva, permeable a diferentes contextos políticos, sociales o culturales ^(Frizot, 2009, pp. 75-76). Además, especialmente en el caso de la fotografía conceptual, el mensaje o la idea adquiere gran relevancia respecto a aspectos estéticos o cualidades técnicas, que no hacen sino responder al concepto para acompañar el discurso visualmente ^(Dominic Molon en Warren, 2006, pp. 304-305). Tanto a la hora de leer como de crear una fotografía, intervienen (o pueden intervenir) los elementos visuales, compositivos y conceptuales que hemos ido desgranando.

Andrea Soto Calderón ^(2020, pp. 110-111) sostiene que las imágenes son elementos dentro de dispositivos que generan «sentido de realidad» y que, crear imágenes, es crear «un andamiaje, un sistema que organiza y estructura lo que se da a ver». Regresando una vez más a Dondis ^(2011, p. 100), para la autora el proceso de creación de un mensaje visual se compone de pasos que piensan la imagen y que consisten en elecciones y decisiones para lograr un resultado coherente que sea efectivo en la percepción. Habla también de que, cuando el resultado no es efectivo, ésta da lugar a ambigüedad, sin embargo toda imagen es (en mayor o menor grado) ambigua porque no puede concretar una explicación por sí misma como solo el texto puede lograr la función de anclaje y relevo ^(Vega Pérez, 2020, pp. 91-92). Ya he profundizado previamente en esta idea de abertura y polisemia: la recepción de la fotografía es un placer visual unido a la percepción de una interpretación de lo que parece querer decir, porque no dice por

sí misma, no concreta, sino que nos muestra algo y, con ello, busca querer decir algo que no consigue concretar de forma autónoma (Schaeffer, 1990, pp. 151-154). Por lo tanto, siempre insistiré en la necesidad de dejar espacio para lo ambiguo y para la poética. Si queremos valorar una imagen en términos de efectividad, nos fijaremos entonces en el grado en que su creadora o creador armoniza los aspectos técnicos con la idea que nos quiere transmitir (Flusser, 1990, p. 43), el vínculo entre el resultado visual y su intención y capacidad para transmitirnos algo.

¿Qué nos dice la imagen?

A la hora de estudiar con el alumnado los elementos del lenguaje visual y los posibles significados de la imagen fotográfica, siempre hago hincapié en la importancia de lo subjetivo. El aprendizaje de las artes implica, inevitablemente, dar también espacio a lo sensible e íntimo de la percepción. Tal y como hemos ido viendo, podemos analizar a partir de una serie de pautas formales y, además, cuando compartimos un contexto similar (generacional, geográfico, etc.), muy frecuentemente el imaginario personal es también similar y nuestras interpretaciones o conclusiones se parecen. Aún así, siempre hay en nuestra mirada algo propio que tiene que ver con nuestra experiencia individual, nuestra manera de comprender (o, quizás mejor dicho, de haber comprendido el mundo hasta el momento), y esto puede imprimirse también en lo que la imagen nos dice.

Para provocar esa sensibilidad y experimentar cómo podemos bucear por las imágenes, en dos ocasiones propuse una acción sencilla con profesorado en formación: de nuevo con el alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de A Coruña, en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales, y con el alumnado del Máster Universitario en Didácticas Específicas, en la materia “Procesos y estrategias en fotografía y arte contemporáneo” (en el año 2022).

En ambos casos, en primer lugar les invité a buscar un espacio en el aula agradable y recogido. Para los trabajos reflexivos siempre trato de generar una atmósfera propicia (dentro de las posibilidades del espacio). En este caso, mi explicación y un hilo de música instrumental sirvieron a tal efecto.

La primera vez que hice esta acción, con el alumnado del máster en profesorado, le di a cada persona una fotografía impresa junto a un post-it. Las fotografías eran todas de mi autoría, pero no pertenecían a la misma serie, de modo que había algo vinculante entre ellas pero sin ser evidente. Cada persona tuvo tiempo para observar la imagen bajo los parámetros que habíamos visto y, a continuación, discurrir sobre qué era lo que le transmitía de forma personal.



Citas visuales (pp. 295-298): imágenes escaneadas de los trabajos realizados durante la acción ¿Qué nos dice la imagen?.

ABANDONO
SOLEDAD
OLVIDO



tiempo muerto



- casa, foto "casera"
(má)madre



EL ORO DE LA COCINA DE MI ABUELA



CASA DE ALDEA
—
VIDA NO RURAL



EL PUNTO



Palo Largo Tactil
Goma (?)



- TRANSMITE CALMA/PAZ
- FAMILIA/HOGAR
- INMUNO



CALOR Y SIESTA,
SOPOR EN
EL SUR



Una vez todo el mundo hubo terminado de escribir, recogí las fotografías por un lado y los post-it por otro y les propuse tratar de conectar las ideas con las imágenes. Hicimos dos pequeños grupos para evitar que se encontrasen con sus propias fotografías. Lo interesante no es tanto que consigan desentrañar los vínculos (al fin y al cabo, salvo en un par de ocasiones, no escribieron nada excesivamente críptico), sino el diálogo que se genera cuando ponen en común las ideas que les despiertan y los porqués. Se evidenciaban los parecidos y las distancias entre las personas que conformaban el grupo, e incluso cómo muchas veces una imagen que parece muy evidente y sencilla, puede complejizarse bajo un ojo ajeno.



Fotografías durante la acción
¿Qué nos dice la imagen?
tomadas por Sabela Eiriz
(2021).

Con el alumnado del Máster en Didácticas Específicas, organicé la acción de otra forma. Como contaba con un grupo más numeroso, lo dividí en dos subgrupos y repartí las mismas fotos en cada uno, también de manera individual, para llegar a tener dos ideas diferentes para cada imagen. Por lo demás, la dinámica era idéntica: cada persona, de forma individual, tuvo tiempo para observar su imagen, analizarla y comprenderla, y pensar en esa capa de significado personal e íntimo que le transmitía. Las fotos usadas en esta ocasión, también de mi autoría, pertenecían a un proyecto personal en proceso y guardaban cierta armonía entre ellas.

El recreo



me recuerda lo me
flore) e uerco por (u)
tiro ariolo.

Recórdame a infancia,
ao xogo, ad atar e
a un pasatempo que
non tina por que reu-
tar nunca.

infancia
juego
Sen cello



Citas visuales (pp. 300-304):
imágenes escaneadas
de los trabajos realizados
durante la acción *¿Qué nos
dice la imagen?*.

EQUILIBRIO

Me recuerda al camino
de vuelta al cole.



Necesidad de
consumismo

RECUERDO
NOSTALGIA



Libertad e
Independencia.



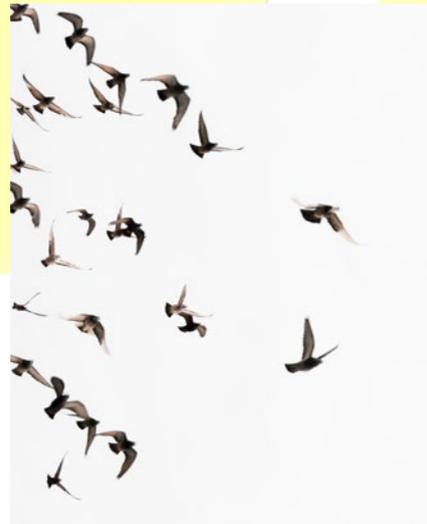
EL CAMINO
HACIA
LA LIBERTAD

Me recuerda a
un día de verano.

Familia / Bano / verano



Naturaleza y libertad.



Paz
Dios
Tranquilidad
Libertad

SOLEDAD
ANGUSTIA



Evasión de los
problemas / pensamientos /
emociones

Cuando repetí la acción con el alumnado del Máster en Didácticas Específicas, el interés recayó en que no solo tenían que tratar de vincular imagen y texto, sino que se encontraban con las mismas imágenes sobre las que cada integrante del grupo ya había reflexionado. En esta ocasión, el pequeño debate generado sobre los significados estaba teñido de curiosidad y de sorpresa, tanto en los casos en que las sensaciones coincidían, como cuando los textos no tenían nada que ver entre sí.



Fotografías durante la acción
¿Qué nos dice la imagen?
tomadas por Sabela Eiriz,
(2021).



Fotografía durante la acción
¿Qué nos dice la imagen?
tomada por Sabela
Eiriz (2021).

A la hora de escribir sus notas, me encontré respuestas de todo tipo. Algunas personas fueron más directas y enseguida conectaron, mientras que otras tuvieron algo más de dificultad para conectar. El grado de abstracción de las imágenes también influyó. Y, por supuesto, la formación del alumnado. Se trata de grupos muy diferentes. En un caso, la formación está especializada en educación infantil, mientras que, en el caso del máster de secundaria, no tienen (por lo general) formación previa en educación sino en sus especialidades, que pueden ir desde la arquitectura a las bellas artes o la comunicación audiovisual, con más o menos experiencia profesional y artística. Igualmente, en ambos casos se busca promover una pedagogía crítica que permita al alumnado formular sus propias ideologías y convertirse en agentes críticos, pensando y cuestionando con libertad y un compromiso ético (Giroux, 2005, pp. 17-19).

Al poner en común los resultados y las sensaciones, revisamos las coincidencias y similitudes comprendiendo cómo influyen la cercanía personal, generacional y contextual en la facilidad con la que resolvieron los vínculos. Además, aproveché para reflexionar sobre la función de anclaje que puede tener el texto que acompaña a la imagen (cuestión sobre la que profundizaré en el capítulo siguiente).

5.5 PERCEPCIÓN Y ACTIVACIÓN DEL PENSAMIENTO VISUAL

El lenguaje transmite ideas, o sea, imágenes mentales. (Carrión, 2012, p. 49)

La percepción conlleva observar de forma activa, con todos los sentidos implicados, tratando de ir más allá de la definición textual y de la «división» entre quien observa y lo que observa (Raich Muñoz, 2014, pp. 51-52). Es una comprensión holística, un acto creativo complejo pero nutritivo. Afirma Andrea Soto Calderón (2020, pp. 63-104) que percibir siempre es «percibir más y menos de lo que se ve» porque la interpretación semántica de una imagen dependerá siempre de nuestra forma de ver, de pensar y de sentir, en tanto que la fotografía es «una constelación entre percepción, experiencia y técnica». En una imagen podemos condensar una historia, pero también puede detonarse otra diferente ante quien la mira. Es una activación que nos convoca y sacude, nos insta a pensar, a volcarnos en ella, a reconocer sus partes y a proponer. La imagen puede ser un acto de creación bidireccional: de la misma manera que, quienes creamos imágenes mediante la fotografía, escogemos y presentamos un fragmento del mundo en un plano cuadrangular, éste retorna al mundo como algo que nace una y otra vez en cada pensamiento y en cada mirada. Como dice Chantal Maillard (2015, p. 23): «la mente tiene sus propios hilos: las cadenas de imágenes que segrega sin cesar».

A través de la percepción visual, experimentamos la interpretación de lo que vemos, es un mosaico de significados asociativos que hace de este tipo de información algo complejo que ha de aprenderse (Dondis, 2011, pp. 171-206). De ahí la necesidad de abordar su enseñanza y establecer ciertas pautas, el lenguaje es un medio para llegar a una forma de pensamiento. Por otro lado, la efectividad de la alfabetidad visual

puede lograrse mediante el estudio pero, eso sí, debemos entenderla a diferentes niveles (desde los más simples a las formas artísticas más complejas), de la misma manera que, por el hecho de saber leer y escribir, no presuponemos la comprensión o la producción de cualquier estilo literario, como el ensayo o la poesía (Dondis, 2011, pp. 20-22).

Tenemos una responsabilidad como lectores y receptores en atender al libro y a las imágenes para que el alcance de la comunicación sea bueno, efectivo, fructífero. A lo largo de este capítulo y el anterior, hemos ido recorriendo esas características a las que atender a la hora de percibir físicamente los fotolibros y los elementos que podemos estudiar cuando observamos detenidamente las fotografías. Estas claves no son más que los puntos de partida que podemos unir a la información que recabemos sobre un trabajo visual, como notas al margen que enmarcan la lectura. Cuando somos receptores, hay siempre una incógnita. Hablamos del acto de leer y percibir como un acto (también) de creación porque se trata de unir los puntos, de establecer relaciones como en el pensamiento creativo. Por ello, el modo de lectura no puede estar estructurado bajo unas normas rígidas. Y, porque se reinventa cada vez, no puede haber un manual de instrucciones cerrado y permanente. Hay siempre, también, algo intuitivo y auto-referencial. A este respecto, rescato la siguiente reflexión de Kandinsky (1973, p. 104):

Quando tenemos una conversación interesante con una persona, intentamos bucear en su alma, buscamos su rostro interior, sus pensamientos y sentimientos y no pensamos que está utilizando palabras que constan de letras, que éstas no son más que sonidos que exigen la aspiración de aire por los pulmones, que producen una vibración por la expulsión del aire por ellos y la colocación especial de la lengua y los labios y que, finalmente, llegan por el tímpano a nuestra conciencia. Sabemos que todas estas partes son completamente secundarias, puramente accesorias en nuestra conversación, que las utilizamos como medios externos de ideas y sentimientos. La misma actitud habría que adoptar frente a la obra de arte y así conquistar el efecto directo y abstracto de la obra.

El autor incidía especialmente en cómo la música expresa el interior del o de la artista, proponiendo que las artes aprendan unas de las otras para luego desplegar sus propios medios. Es decir, observar los caminos de los otros lenguajes y expresiones sin olvidar el uso y la forma propias, adaptándonos a las posibilidades que nos brinda lo que tenemos y a las dimensiones (físicas, temporales) en las que podemos trabajar. De esta manera, no comparamos las formas, las artes y los lenguajes, sino que aprovechamos sus fortalezas y enriquecemos su diálogo (Kandinsky, 1973, pp. 49-51). Esta idea sobre el proceso que también podemos aplicar a la recepción es especialmente interesante cuando trabajamos con obras híbridas, como es el caso de estos libros repletos de fotografías que, en algunas ocasiones, van acompañadas de textos. Averiguar y descubrir el sentido de lo que vemos es un proceso de descodificación y raciocinio, de establecer «relaciones sintácticas y semánticas que permitan la comprensión de una sola imagen, una a lado de otra, y todas las que conforman una obra» (Lonna Olvera, 2022, p. 194).

Las imágenes, como reflexiona Rancière (2021, p. 21), no son «cosas ante las cuales estamos» y que desfilan ante nuestra mirada pasivamente, ni son únicamente un resultado intencional, sino que también resisten y escapan a la determinación. Más que una semejanza, las imágenes son una alteración, una «operación sobre lo sensible». Verlas es brindarles la posibilidad de ser infinitas, de expandirse y venir hacia nosotros. Crearlas, disponerlas y combinarlas es una invitación al juego, a crear repetidamente hasta encontrar nuestra voz visual y transmitir ideas, también, con imágenes.

CAPÍTULO
6

El fotolibro
como narración

6.1 MÚLTIPLES POSIBILIDADES: RELACIONES, CORRESPONDENCIAS Y DESPLAZAMIENTOS

En el capítulo anterior nos acercamos al fotolibro y su contenido desde la lectura, conociendo formas de percibir el objeto y la fotografía. A partir de este punto de la investigación, lectura y creación comienzan a entrelazarse. Hablaremos de las relaciones entre las imágenes, las posibilidades discursivas de las páginas y los elementos que pueden componer la narrativa propia del fotolibro. Y lo abordaremos desde la observación pero también desde la creación, para experimentar las posibilidades y comprender sus razonamientos visuales, poéticos y conceptuales.

El fotolibro como soporte para un discurso nos permite organizar espacialmente un trabajo visual, disponiendo un conjunto de fotografías (y, a veces, textos u otros materiales), relacionándolas entre sí e interpellando al lector o lectora para que participe en la elaboración del montaje ^(Dubois, 1988, p. 248). Hemos recalcado la necesidad de atención y lectura de las imágenes individualmente, pero sus posibilidades significativas se multiplican cuando las combinamos entre sí. Además, en el caso concreto del fotolibro, ese vínculo adquiere una dimensión espacio-temporal específica.

Su formato códice implica por un lado la imposibilidad de que podamos hacer un visionado simultáneo de todo el trabajo, ya que su lectura siempre dependerá de una sucesión de páginas (apareciendo una nueva página con la desaparición de la anterior), algo que afecta, inevitablemente, a cómo interpretamos lo que vemos ^(Vega Pérez, 2020, p. 123). De esta forma, la dimensión temporal del visionado adquiere relevancia, porque se construye un ritmo. A su vez, esta disposición por páginas es el punto de partida para generar un montaje mediante

el cual relacionamos lo que hemos visto antes con lo que va a venir a continuación. En este ritmo interno del libro influyen las imágenes y su disposición, pero también las manos que lo sostienen y la velocidad con la que deciden abordar la lectura. El montaje, por lo tanto, es un resultado colectivo entre la propuesta de quien lo hace y la lectura de quien lo observa. Algo similar ocurre con las relaciones que se establecen entre las imágenes: si bien el autor o autora nos presenta un orden de lectura concreto, eso no nos impide regresar a alguna página anterior si así lo deseamos. Por todo esto, dentro de los límites de la propuesta del fotolibro, es imprescindible tener en cuenta la presencia activa de quien lee.

La secuenciación de fotografías nos brinda un repertorio de formas posibles para distintos tipos de relatos que además beben de las estrategias de otras artes o lenguajes. Por ejemplo, podemos trabajar con elipsis o saltos en el tiempo propios del lenguaje textual, pero también podemos establecer dialécticas sensoriales y abstractas mediante una relación sinestésica propia del lenguaje plástico. Por ello, el fotolibro es un «objeto performático» que se activa a través de la experiencia y esa ambigüedad intrínseca al dispositivo (y a la que ya hice referencia en varias ocasiones previamente), no es solo un «gesto poético», sino también un espacio para el pensamiento ^(Martín-Núñez, 2022b, p. 148). Los elementos que lo componen se relacionan como parte de un mismo sistema, son entendidos a partir de sus relaciones y, desde esa óptica, como afirma la creadora de fotolibros Mariela Sancari ⁽²⁰¹⁹⁾, el fotolibro

subraya el valor connotativo de la imagen por sobre lo referencial, al descansar su(s) posible(s) significado(s) en la comprensión del todo en lugar de atomizar y separar sus componentes. Alega claramente que el valor de esta propuesta no reside en las partes separadas, sino en la vinculación.

Entre las imágenes de un fotolibro se establece una relación de tensiones que dinamizan la mirada y ponen en relación, no solo sus

partes, sino sus partes con su todo o, mejor dicho, sus “todos”: la página, la doble página, un posible capítulo o el contenido completo del libro. Recordemos que, tal y como apuntaba Arnheim ^(1979, p. 22), ver implica «asignar un lugar dentro del todo» a aquello que observamos. No solo percibimos el conjunto sino su ubicación, su distancia o su contraste respecto a todo lo demás, una cualidad fundamental a tener en cuenta a la hora de crear un fotolibro. A través de sus relaciones –de su cooperación–, las imágenes producen desplazamientos y correspondencias, operando desde la contradicción o el encuentro ^(Andrea Soto Calderón en Rancière, 2021, pp. 12-13). Esas tensiones de las que hablábamos variarán dependiendo de cómo funcionen entre sí, de si se complementan o no. La idea de «desplazamiento» no se refiere tanto a una revelación de un significado concreto, sino a la posibilidad misma de imaginar y generar algo nuevo ^(Soto Calderón, 2020, pp. 93-94). El agrupamiento de imágenes genera, inevitablemente, otras nuevas. Son el montaje y la puesta en relación los que permiten desplegar esa capacidad latente entre las imágenes, y traspasar ideas preconcebidas para conocer nuevos campos de significado.

Debido a estas cualidades temporales y de montaje, no es raro encontrar comparaciones entre el fotolibro y el cine. Tampoco es algo extraño si reconocemos que partimos de imágenes fijas cuya puesta en relación construye un discurso. Sin embargo, el modo de operar y relacionarse es profundamente distinto. En el cine la relación es constante, la continuidad lineal de la película establece el ritmo unilateralmente y la narratividad se construye a partir de un uso de las imágenes a un mismo nivel o con una misma función ^(Rancière, 2021, p. 68). En el fotolibro, sin embargo, los usos y las «formas de ser» de las imágenes pueden variar entre sí, como también el tono y, por supuesto, el ritmo. Se producen operaciones más complejas que dependen del soporte y su contexto inmediato (pero, también, de su contexto conceptual) para representar y transmitir. Por otro lado, las páginas pueden tener mayor o menor dependencia respecto de las

que siguen y anteceden. Es inevitable que haya cierta influencia, pero también puede haber marcadores, apartados o capítulos que separan sus contenidos avisándonos de que la relación cambia, dando todo ello movimiento y ritmo, casi como si fuese un juego (Garralón, 2019).

6.1.1 Encuentros visuales en la doble página

En el pregón inaugural de la Feria del Libro de Sevilla en 2006, José Saramago dijo: «la imagen te enseña la situación. La palabra tiene que describirla, comprenderla y comunicarla. Y ésa es la gran magia de la palabra. Ninguna palabra es en sí poética. Lo que la hace poética es la palabra que está al lado» (Belausteguigoitia, 2006). Esa susceptibilidad lírica que puede darse al acercar y unir un par de palabras, también puede ocurrir al combinar imágenes entre sí. Las páginas del fotolibro nos permiten componer y contraponer elementos, relacionando su contenido creando significados y nuevas imágenes a través de la sucesión de sus páginas, construyendo así su narrativa (Fernández et al., 2014).

En el capítulo anterior, hablamos de la fotografía única como la unidad mínima, pero en el fotolibro como soporte la unidad visual sería la doble página. Como libro, esta es su característica definitoria, el espacio en el que se «problematiza la imagen» y el momento y lugar «donde sucede el libro» (Carrión, 2014). Al observar los montajes que se dan en las páginas, se genera una imagen nueva, que es visual y también mental pues, como ya hemos visto, lo que ven nuestros ojos resuena en quien observa y eleva un nuevo significado. Cuando presentamos una doble página, estamos incidiendo en la imagen o las imágenes que contiene separándolas de todas las demás por alguna razón que el lector trata de descubrir (Eman Ali cit. en Johnston, 2021, p. 42). Los criterios de lectura y las estrategias de composición de imágenes que hemos observado previamente también son válidas aquí, e intervienen en la lectura y en el diseño de la doble página. La manera de disponer influye en la percepción espacial y contextual de los elementos que componen el discurso visual (Sancari, 2019).

En cada doble página, dependiendo del proyecto y el discurso que generemos, partimos de unas posibilidades básicas a la hora de disponer: colocar una sola imagen (en ambas o en una de las páginas), combinar dos imágenes yuxtapuestas que construyan un diálogo entre sí (pegadas o con márgenes que las delimiten) u ordenar una secuencia formada por varias imágenes que generan un ritmo y una idea, de manera más estructurada o mediante mosaico a partir de una pluralidad de imágenes (Javier Mariscal Ariza en Bautista García-Vera, 2019, p. 141).



Cita visual: doble página del fotolibro *Transmontanus* de Salvi Danés (Ediciones Anómalas, 2014). Fuente: Ediciones Anómalas.

En el caso de los dípticos, el fotolibro es un soporte privilegiado para disponer en esa doble página el diálogo entre ambas, conteniendo «la paradoja entre lo narrativo—la relación causal entre dos imágenes, aunque sea en las elipsis que genera—y lo dialéctico—el choque, la dislocación, la disonancia—, que ocurre a nivel formal y de contenido» (Martín-Núñez, 2022b, pp. 133-134). El díptico es una obra que integra dos fotografías relacionándolas por contraste, analogía o simbolismo (Raich Muñoz, 2014, pp.123-125), con una gran potencia poética. Gerry Badger (2012b) cita a la fotógrafa Rinko Kawauchi hablando de su fotolibro *Illuminance* (Aperture, 2011), para referirse al universo generado

por el acercamiento de dos fotografías, afirmando que ver una al lado de otra abre la imaginación para dar luz a otra cosa y despertar sentimientos.

Por su parte, el tríptico es una estructura formada por tres elementos que leemos, por lo general en occidente, de izquierda a derecha o de arriba abajo, generando una continuidad, una acción o una temporalidad, jugando además con el equilibrio y el posible protagonismo de la imagen central (Raich Muñoz, 2014, p. 128).



Cita visual: páginas del fotolibro *Moisés* de Mariela Sancari (La Fábrica, 2015). Todo el discurso visual del libro se estructura en triples páginas. Fuente: Mariela Sancari.

Tanto en el caso de los dípticos y trípticos como en secuencias más largas hay un «relato sobre la marcha» (Borja Bagunyà en Plademunt, 2020, p. 10) que va a la par del discurso y que el lector, atento y creativo, recompone uniendo las piezas. En todos estos supuestos, el contenido, las proporciones, los colores y la ubicación de cada una de las fotografías en relación con las demás serán elementos de significación y relación entre sí. La mirada se desplaza sobre la superficie relacionando los elementos que ve, estableciendo entre ellos una relación de significado no solo visual sino también temporal: lo que ve transforma lo que ha visto y lo que ha visto puede cambiar de nuevo por algo que vuelve a ver (Flusser, 1990, pp. 11-12). Se generan tensiones que construyen

el diálogo entre las fotografías, no necesariamente entendiendo esa tensión como algo negativo sino, como apunta Dondis (2011, p. 39), como un factor compositivo que refuerza el significado, el propósito y la intención que se puede usar como base para la comprensión. También Ros Boisier (en Boisier y Simoes, 2019, p. 32) habla de la tensión como un «asombro inmediato a causa de la liberación de la energía generada» entre las imágenes. Por otro lado, dado que estamos hablando de libros no podemos olvidarnos de los recorridos de la mirada. El reparto de los pesos entre la zona superior e inferior e izquierda y derecha influye notablemente en la llamada de atención hacia nuestra vista. Las imágenes pueden destacar por sí mismas (por sus dimensiones, tonos o escenas llamativas), pero también además de por el lugar que ocupa. Por lo general, el ojo favorece la zona inferior izquierda en el mundo occidental por la dirección de lectura (Dondis, 2011, pp. 42-43).

La complejidad de la comunicación visual recae en que contenido (lo que se expresa) y forma (cómo se expresa), no están separados. El lenguaje visual es inmediato y contenido y forma se ven simultáneamente (Dondis, 2011, p. 123), de manera que las elecciones que tomamos a la hora de mostrar algo responden al fin expresivo que buscamos transmitir.

La tercera imagen

Después de haber observado y pensado sobre lo que vemos y sentimos en las fotografías, propuse al alumnado del Máster de Profesorado de Artes Plásticas y Visuales empezar a jugar con ellas. Habían llegado a un conocimiento individual y compartido recorriendo sus distintas capas de significado: desde los elementos visibles en la superficie y los significados que se desprendían del uso del color, la composición o del contenido mismo, hasta ese lugar íntimo e intuitivo sobre lo que cada una despertaba a cada persona. Además, a la hora de vincular las ideas escritas en los post-its con las

fotografías a las que podrían corresponder, discutieron sobre esas diferencias, acordando significados. Desde ese momento, dejaban de ser meros observadores y comenzaron a movilizarlas.

La propuesta era sencilla: buscar asociaciones y combinaciones. Manteniendo los dos grupos que ya había, les sugerí comenzar a formar dípticos o trípticos. Las imágenes guardaban coherencia estética porque pertenecían a un mismo proyecto, pero por lo demás eran bastante aleatorias y no estaban especialmente pensadas para encajar de una manera determinada, lo que provocaba que ciertas uniones fuesen más difíciles. Quiero recordar que se trata de un alumnado de formaciones variadas, relacionadas con el arte y la comunicación pero no especializado en fotografía, cosa que provoca llegar a lugares comunes, a menudo superficiales, pero también trabajar con miradas libres de prejuicios. Por todo esto, les aconsejo detectar cuáles están siendo sus razonamientos pero dejando espacio a la intuición también.



Fotografías durante la acción *La tercera imagen* (pp. 322-325) tomadas por Sabela Eiriz (2021).



Ocurre que gran parte de las asociaciones son formales o cromáticas, lógicamente ya que es la información que más rápido detectamos en la imagen. También hay alguna ocasión en que sienten que hay dos imágenes “que encajan bien” aunque no tengan una explicación clara, y ahí es donde reside lo intuitivo de nuestra mirada. Por otro lado, especialmente cuando empiezan a trabajar con trípticos o series más amplias, las asociaciones adquieren un carácter narrativo.



Me llama la atención que uno de los grupos rápidamente comience a trabajar en constelación, como si estuviesen haciendo un puzzle. Recurren a tratar de ver el conjunto en su totalidad para comprenderlo y generar un orden a modo de cuadrícula. También hay relaciones formales (como líneas del horizonte que encajan) y cromáticas (tendencia a agrupar las fotografías más oscuras por un lado y, las más claras, por el otro).



Mientras trabajan con las imágenes, observo y comparto conversaciones con ambos grupos. Mi interés aquí no está en crear algo, delimitarlo y fabricarlo, sino que empiecen a pensar y a hablar sobre las imágenes. Que pierdan el miedo a moverlas, a descartar y combinar. Cuando veo que empiezan a llegar a conclusiones grupales, tomando distancia y no viendo únicamente los pares de fotografías o los trípticos, les sugiero empezar a tratar de crear una serie. Ya han compartido sus sensaciones sobre ellas y, aunque de manera abstracta, poco a poco fueron formando su relato (más narrativo o expresivo). La complejidad aparece cuando hay una imagen que no logran unir al resto, o no saben por cuál decidirse.

En ese momento, les ofrezco ver la serie creada por el otro grupo, por si les interesa pedirles (y cederles) alguna, ya que trabajan con imágenes diferentes. Sin embargo, cuando lo propongo deja de interesarles: ya se han hecho a sus imágenes y, tras observar la otra propuesta, encuentran solución a la propia.



A modo de cierre, invito a cada grupo a explicar brevemente sus ideas. Son livianas y poco concretas (pues tampoco se trataba de construir y delimitar una historia), pero ponen palabras a las imágenes anclando un sentido previamente acordado. Y, mientras tanto, los demás, escuchan y observan, relacionan y comprenden.

6.2 EDICIÓN Y SECUENCIACIÓN

editar (Real Academia Española)

Del fr. *éditer*, y este de la raíz del lat. *editus*, part. pas. de *edĕre* ‘hacer salir’, ‘parir’, ‘publicar’.

1. tr. Publicar por medio de la imprenta o por otros procedimientos una obra, periódico, folleto, mapa, etc.
2. tr. Pagar y administrar una publicación.
3. tr. Adaptar un texto a las normas de estilo de una publicación.
4. tr. Organizar las grabaciones originales para la emisión de un programa de radio o televisión.
5. tr. Inform. Modificar un documento o archivo.

En el ámbito de la fotografía, el término “editar” se utiliza de manera habitual como una forma de hacer referencia a procesar las imágenes y realizar retoques en ellas para conseguir un acabado concreto. Es una acepción aceptada por la Real Academia Española en el ámbito de la informática y ampliamente extendida más allá del ámbito profesional. Sin embargo, en esta investigación no hablamos solo de los resultados de las imágenes, también de cómo trabajan y cómo dialogan y, por supuesto, de cómo participan en el fotolibro y cómo éste se configura. Es por eso que quiero dedicar estos primeros párrafos a desambiguar el uso del término.

También en el ámbito de la fotografía (y asimismo en el terreno editorial), el término “editar” hace referencia al proceso de organización, selección y ordenación de las imágenes, así como al proceso de publicación del libro. Cuando aquí hablamos de edición nos estamos refiriendo al entramado de acciones, pensadas e intuitivas, con las que damos orden, jerarquía, significado y combinatoria a las fotografías de una serie o proyecto, y que nos sirve para poder desarrollar y construir la estructura visual y conceptual del fotolibro.

La práctica de la edición es compleja y toma múltiples formas: circulares, rizomáticas, zigzagueantes... rara vez lineales, porque es un ir y venir de miradas, de pruebas y ensayos, de decidir y regresar y cambiar de nuevo, descartar e incluir para definir, exigiéndonos claridad y un razonamiento artístico y visual, pero también conceptual y a menudo poético (Feldhues Ramos, 2017, p. 122; Himes y Swanson, 2011). Las acciones realizadas con el alumnado previamente son parte de este proceso: observar las fotografías para entender lo que en ellas se dice y de qué forma. Después, empezar a combinar y agrupar según sus cualidades. Detectar necesidades nuevas, como por ejemplo cuando hay alteraciones en el formato, el tono o la luz que debemos igualar para que casen mejor entre sí (de manera similar al etalonaje del cine). También es posible que detectemos reiteraciones o carencias, por lo que el proceso de edición no solo nos puede llevar a descartar imágenes, sino incluso a buscar o a realizar otras nuevas que completen el discurso.

Gerry Badger (2012a; 2012b) apunta, como primer paso a la hora de crear un fotolibro, seleccionar las fotografías y editar una secuencia. Lógicamente el punto de partida del proyecto ya viene de atrás, de un desarrollo conceptual y fotográfico, de investigación y un tiempo de producción y procesado de las fotografías. Aquí hablamos del momento en que ese proyecto comienza a tomar la forma (y la idea) de fotolibro. El autor habla de este proceso editorial como un «asunto intuitivo» a base de prueba y error, que implica mucha contemplación y estudiar la cercanía y los diálogos entre las fotografías. Todo ello, manteniendo el concepto o historia que las vincula para poder tomar decisiones. Con «historia», Badger no se refiere a su sentido estricto (una narración de hechos, reales o ficticios), sino al significado del trabajo, ese que define la estructura con la que articulamos las imágenes. Si tenemos presente esa historia, podremos guiarnos a la hora de desarrollarla visualmente. Aunque también puede ocurrir –y así lo apunta Badger– que, en ocasiones, sea al construir la secuencia cuando aparezca la historia.

Las historias de los fotolibros son a menudo «resbaladizas», crípticas, pero es que muchas veces no tenemos una vocación narrativa sino más bien evocativa, abstracta o sensorial, por lo que no necesitamos o no buscamos necesariamente un desarrollo concreto o narrativo (Vega Pérez, 2020, p. 62). A pesar de sus múltiples comparaciones con otras disciplinas, el modo de narrar de las imágenes es profundamente diferente al de las palabras, y la manera en que creamos la historia también lo será. Tampoco es asimilable a la narración de las películas, ya no solo porque éstas combinan imagen y palabra con sonido y música, sino porque, en el fotolibro, el tiempo de la secuencia no lo marca la proyección sino quien está leyendo (Raich Muñoz, 2014, p. 132). Si en algo se asemejan, es en recursos de montaje que nos sirven para alterar el tiempo interno o para distorsionar la percepción, reordenando las imágenes para generar un sentido distinto, creando intervalos o elipsis, por ejemplo (Martín-Núñez, 2022b, p. 131).

El trabajo de edición y secuenciación es una toma de decisiones continua, fundamentada en las pautas que hayamos determinado para nuestro trabajo, todo ello lo suficientemente flexible como para que ocurra también lo fortuito. La relación que construimos con quien nos lee es fundamentalmente a través de las imágenes y la sucesión de las páginas, y cómo éstas se relacionan y agrupan a distintas escalas, desde la doble página al objeto que lo contiene todo. La consistencia del libro recae en el ritmo y la tensión que creamos entre las imágenes (Javier Mariscal Ariza en Bautista García-Vera, 2019, p. 142), teniendo presente una pauta editorial que nos brinde coherencia.

6.2.1 Agrupaciones y secuencias

Barthes (1986, p. 21) define la secuencia como la unión de una serie de fotografías en la cual el «significante» no está en las imágenes sino en su encabalgamiento que constituye la totalidad de la serie. Cuando editamos, en todo momento estamos trabajando y ordenando bajo una idea –o un tema, una historia, un concepto, una premisa–. Hay

un hilo que une y guía nuestras decisiones. En una serie fotográfica, el conjunto de fotografías se corresponden entre sí, de manera que cada imagen está condicionada por las demás: cada una de ellas aporta y está ahí por algo, pero su valor es acumulativo y responde a un significado global (Raich Muñoz, 2014, p. 117).

Una de las estrategias principales que podemos seguir para editar, especialmente cuando tenemos un gran número de imágenes, es agruparlas. Las premisas para agrupar son múltiples: podemos basarnos en su narrativa interna o seguir parámetros formales y estéticos. Lo importante es alternar una mirada puesta en el detalle (y en las pequeñas combinaciones que se van generando entre pares de imágenes), con una mirada más distanciada con la que podamos observarlas en conjunto para corroborar el funcionamiento de la secuencia que estamos creando. Al encadenar y combinar estamos buscando una relación, que se busquen y se encuentren y se enfrenten o dialoguen, para lograr provocar y transmitir. Valiéndonos de las palabras de Gonzalo Golpe (2020, pp. 95-123), «todo libro es un conjunto de tensiones enfrentadas que aspiran al equilibrio» e, inevitablemente, tratamos de asimilar el significado de las imágenes tanto individualmente como en conjunto. La eficacia de las fotografías se construye mediante las tensiones y equilibrios entre ellas, entre lo que las imágenes parecen, lo que reconocemos en ellas y lo que no (Soto Calderón, 2020, p. 55).

Cuando tenemos elementos con contraste entre sí, la mirada se dispersa (Boisier en Boisier y Simoes, 2019, p. 34). Las imágenes se enfrentan y generan una distancia entre ellas. Cuando hay semejanza, se crea un espacio de encuentro y un nuevo significado. A través de estas relaciones, se va generando un ritmo, una cadencia. El ritmo es un elemento indispensable en la secuenciación, que ayuda a guiar la lectura y colabora a la hora de enfatizar elementos, nos orienta a través del visionado de imágenes y acelera o ralentiza nuestra mirada. Es, seguramente, en lo que más se asemeja la edición fotográfica a la

música y a la poesía (Smith, 2003, p. 145). De hecho, Badger compara el flujo narrativo de las secuencias fotográficas con el lenguaje musical, por su abstracción y emoción, pero también podemos vincularlo por el uso de silencios (que, en el libro, es el espacio en blanco) y recursos como los leitmotifs.

Regresando a las palabras de Golpe (2020, p. 135): «toda fotografía puede ser portadora de sentido, pero es en la secuencia editada y dispuesta en las páginas donde encuentra un desarrollo y puede realizarse en una estructura comunicativa superior», de manera que el libro se eleva como una «manifestación física de una intención expresiva, comunicativa y narrativa». El libro no es solo objeto, a esa estructura objetual se le suma la estructura del libro como discurso creado a partir de la conceptualización con la que agrupamos, secuenciamos y disponemos.

En el fotolibro trabajamos por acumulación, agrupando en secuencias de imágenes para ensamblar poco a poco todo el contenido (Vega Pérez, 2020, p. 63). Dependiendo del tipo de relato que construyamos seguiremos estructuras más lineales o fracturadas, circulares, serpenteantes... Todo está permitido, algo que puede hacer más ardua la tarea, pues nos exige mayor número de decisiones. Volviendo una vez más a las reflexiones de Gerry Badger (2012b) sobre el trabajo de creación del fotolibro, habla de secuenciar como un proceso que tiene más que ver con el sentimiento que con la lógica. Sí, hay fotolibros totalmente lógicos y es necesario conocer las reglas compositivas (como vimos anteriormente aplicadas a las fotografías), así como tener unas nociones sobre la teoría del color o estudiar a referentes artísticos o fotográficos... pero hay algo íntimo y meditativo en la secuenciación, algo que tiene que ver con alterar el orden de las imágenes casi intuitivamente, para luego ponerlo con común con el resto de personas que intervienen en el proyecto (como un editor o un diseñador) y volver a comenzar otra vez.

También hay ciertas cuestiones que podemos tener en cuenta para cautivar la mirada y llamar la atención de quien lee. Debemos tener presente la complejidad del discurso que estamos creando, especialmente si limitamos el texto que acompaña a las imágenes. Por ello, sobre todo cuando se trata de trabajos más complejos, es bueno dar “ciertas pistas” o buscar algún lugar común donde el lector o lectora pueda encontrarse. Cuando trabajamos con temáticas familiares y cercanas, serán más “asequibles” (es decir, más reconocibles y comprensibles) o ciertos temas de importancia que interesan y atraen la lectura (Whiting, 1979, pp. 69-70). Cuando las temáticas o las imágenes son más abstractas, debemos prever cierta “desorientación” que podemos amortiguar con un texto que ancle o una estructura clara. Por ejemplo, disponemos de algunos recursos como las «imágenes enlace», que son aquellas fotografías que se disponen algo más aisladas pero nos permiten reconocer los grupos y nos puede interesar si trabajamos en capítulos.

El relato de la secuencia

Antes de entrar en las posibilidades de la disposición y la puesta en página, quiero compartir otro ejercicio hecho con el alumnado del Máster en Didácticas Específicas de la Universidad de A Coruña en el año 2022, después de haber estado indagando en los significados y mensajes de las imágenes. Hablo de “ejercicios” porque son actividades desde la prueba y la búsqueda, desde el ensayo y error que permite cuestionar los pasos que damos sin preocuparnos por un resultado. Y, también, porque se trata de ejercitar estrategias que luego podamos aplicar en acciones o proyectos.

En esta ocasión, dividí el aula en cuatro grupos y les entregué un lote de dieciséis fotografías. La mayoría de ellas ya las habían observado y pensado en la actividad anterior, cuando anotaron en post-its lo que les sugerían para, a continuación, tratar de vincular las ideas y las fotografías de las demás participantes. Por lo tanto, casi en su

totalidad eran imágenes conocidas, que pertenecían a un mismo cuerpo de trabajo, aunque no forman en sí una serie o una secuencia cerradas. Es decir, hay coherencia visual y tonal entre ellas, pero no hay un orden pensado previamente.

Les entregué todas las imágenes con el mismo formato vertical, pero el conjunto incluía tres imágenes horizontales. Éstas venían cortadas por la mitad, de manera que cada una de las mitades tenía el tamaño y formato que las verticales. Además, incluí dos hojas en blanco, también con el mismo tamaño. Mientras observaban las imágenes (con cierta intriga sobre las fotografías recortadas y las hojas en blanco), les expliqué la propuesta. El planteamiento para los cuatro grupos era el mismo: dar un sentido y un orden a esas fotografías para crear una secuencia ordenada. A continuación, uniríamos las páginas para crear un boceto de fotolibro. La única condición era que debían usar todas las imágenes que les había dado, pero el orden en el que podían disponerlas era completamente libre.



Fotografías durante la acción
El relato de la secuencia
(pp. 332-334) tomadas por
Sabela Eiriz (2021).



Mientras comenzaban a buscar ideas y orden, recorrí con el alumnado las claves más teóricas que he ido abordando en este capítulo. En primer lugar, necesitaban observar las imágenes nuevas y asimilar lo que había en ellas. Hubo unos primeros intentos de agrupación, mediante dípticos o grupos de tres o cuatro fotos, observando cómo podían dialogar entre sí, cómo funcionaban. Las agrupaciones las hacían sobre todo basándose en el contenido y las sensaciones que les despertaban, pero también por criterios formales, como el uso del color o el blanco y negro, la geometría o incluso el formato (verticales y horizontales). Intuitiva y conscientemente, estaban realizando marcando sus preferencias y discutiendo posibilidades.

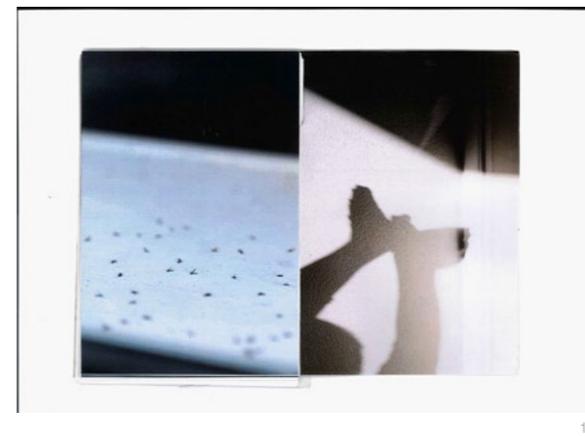
También necesitaban empezar a ver el conjunto como conjunto, es decir, como un solo discurso, pues hasta el momento las habían comprendido como imágenes únicas. Por eso les insté a discurrir grupalmente qué les transmitía la serie de imágenes, a descubrir a dónde les llevaba o qué les sugería para poder delimitar una idea inicial, una temática o una historia que guiase los siguientes pasos. Esta cuestión fue clave y marcó los criterios de ordenación de las fotografías. Servía de soporte para que cada persona comprendiese la secuencia y sus partes y también para poder llegar a conclusiones en grupo. Debían tomar decisiones conjuntas como escoger una imagen para la portada y otra para la contraportada, decidir dónde iban a situar las hojas en blanco y qué uso harían de las fotografías horizontales cortadas por la mitad.



Cuando terminaron, unimos con cinta adhesiva las hojas para poder darle forma de libro y pasar las páginas. Con los cuatro bocetos terminados, cada grupo compartió el suyo, primero mostrándolo pasando las páginas en silencio y, a continuación, explicando la idea y haciendo una especie de recorrido guiado. Dos grupos hicieron propuestas narrativas, aunque muy diferentes entre sí, mientras que los otros dos se quedaron en un terreno más abstracto y sensorial.

Entre los grupos con propuestas narrativas, uno de ellos (pp. 336-337) escogió como temática la violencia de género y construyó un relato ficticio con las imágenes. Para la portada, escogieron la imagen de los pájaros en vuelo, buscando la libertad que evocan al elevarse. Decidieron comenzar con las imágenes de tonos más cálidos y ambientadas en exterior para presentar al personaje de la mujer. Con la fotografía de las cortinas corridas, cambian el tono de la historia y presentan al personaje masculino (el hombre maltratador), escogiendo para ello fotografías en blanco y negro y más oscuras, y tomando la imagen del juego como algo negativo para hablar de su manipulación. Tanto las imágenes seleccionadas para la mujer como las del hombre evocan entornos domésticos, pero diferenciando las sensaciones que les provocan unas y otras para presentar a cada personaje. Tal vez puede generar dudas la imagen de la fruta envasada en plástico, que aunque tenga colores cálidos su contenido difiere de la sensación de libertad y calidez de las demás. La secuencia continúa con la escenificación de la agresión a través del díptico de la cadena y las manos y, a continuación, una doble página mostrando una comida final que se vincula con la siguiente y última doble página: las migas convertidas en moscas muertas y una sombra de algo que no es y que quiere volar, retornándonos a las aves que volaban libres en la portada. Para la portada, escogieron la imagen más oscura de todas con la idea de terminar con el silencio y el luto.

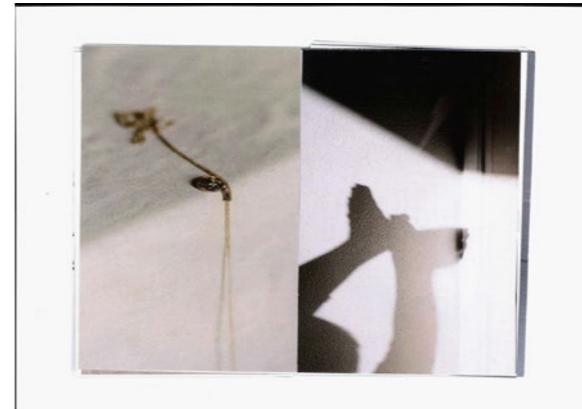
Citas visuales (pp. 336-337):
imágenes escaneadas
de uno de los trabajos
realizados durante la acción
El relato de la secuencia.



Citas visuales (pp. 338-339):
imágenes escaneadas
de uno de los trabajos
realizados durante la acción
El relato de la secuencia.



01



06



07



02



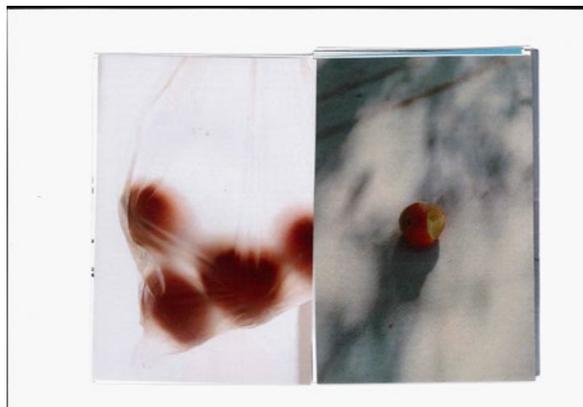
03



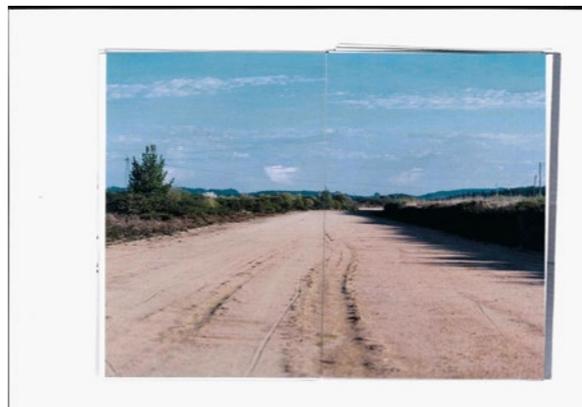
08



09



04



05



10



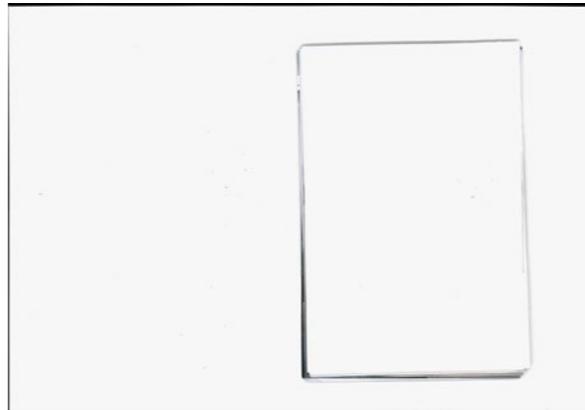
11

El otro grupo con propuesta narrativa (pp. 338-339) creó una historia muy diferente, sobre un personaje ficticio que vivía su primera comunión. Escogieron de portada la fotografía de la ropa tendida, pretendiendo crear una atmósfera agradable y liviana del mundo infantil en un día de verano. A continuación, comenzaron con el díptico de la ventana como alegoría del amanecer y el nuevo día. Al pasar la página encontramos las aves en pleno vuelo y las moscas sobre la encimera, aludiendo –así lo explicaron– a que se trataba de un día muy caluroso. A continuación, con la fruta nos hablan de que el protagonista desayuna, creando una relación temporal entre las imágenes, haciendo ver que se sirve una pieza de fruta de la bolsa y le da un mordisco. Después viene otra de las imágenes a doble página: el camino que emprende camino a la iglesia. El díptico siguiente es de los más interesantes, donde hacen la referencia más explícita a la comunión: la cadena y las manos que emprenden el vuelo, la sombra como juego infantil y esa ave que busca el vuelo, en profunda oposición con el peso de la cadena que se escurre por la mesa, esos dos mundos que encuentra el niño un día así. Continúan con la comida y la sobremesa, luego el descanso y la siesta para, finalmente, terminar con el juego. Para la contraportada reservaron una de las imágenes menos narrativas, más ambientales, que acaba de enmarcar la historia.

Entre las propuestas más experimentales, uno de los grupos (pp. 342-343) siguió una idea de “progresión”, ordenando las fotografías basándose en tres parámetros: de lo más externo a lo más interno, de lo que sentían como más positivo a lo más negativo y de la claridad a la oscuridad. De hecho, escogieron la página en blanco para la portada y la foto más oscura para la contraportada. Se trata de un trabajo más centrado en lo formal y lo sensitivo, con mayor profundidad a la hora de construir los dípticos. A la hora de

mostrarlo por segunda vez, después de explicar la pauta escogida, no fue necesario entrar en los detalles de las decisiones. Volvimos a observarlo esta vez enlazando individualmente su idea con lo que veíamos, rehaciendo nuestra lectura. Esto nos sirvió para comentar cuánto las mismas imágenes o una misma serie puede variar con una pequeña premisa. Era muy sencilla, pero les sirvió para dar un orden y, dentro de ese trabajo, aparecieron dípticos interesantes. Por ejemplo, el díptico entre la fruta y la camiseta (que se repitió en dos ocasiones más, evidenciando cómo muchas veces hay imágenes que encajan bien y cuesta no ponerlas juntas). Yo misma vinculo esas dos imágenes en mi trabajo. Se trata de un díptico muy evocador que habla del peso y la ligereza, que crea una tensión de fuerzas entre el viento que eleva y mueve la ropa y la fruta que estira el plástico de la bolsa. También el díptico entre las sombras y la fruta, que parecen ocurrir en el mismo lugar y compartir las sombras en ambas fotografías, o la sombra de las manos con las aves volando, demuestran una mirada sensible, atenta, que no se detiene en la premisa sino que busca el juego del díptico para potenciar la doble página. De manera similar ocurre con el díptico de las manos que juegan y las manos vacías, con el que además se anuncia un quiebre respecto al optimismo y la calidez de la que veníamos y comienzan las imágenes más oscuras, en todos los sentidos. El díptico de la mesa y la cadena funciona muy bien al aprovechar el eje de las diagonales, contraponiendo dos mundos que contienen, ambos, una melancolía. Terminan con el díptico entre las migas y las moscas, también evocador por su similitud formal que genera una nueva imagen intrigante y evocadora. Lo más interesante de este trabajo fue las posibilidades de lectura que ofrecía. Los anteriores tenían una narrativa clara que seguíamos con su explicación, pero en este caso nuestra participación era mayor porque la tercera imagen que se generaba con cada doble página abría el universo de cada mirada.

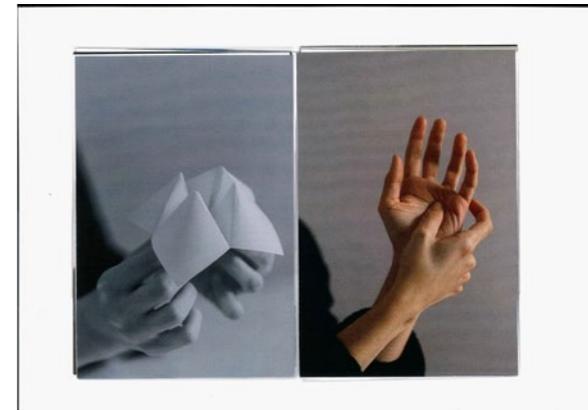
Citas visuales (pp. 342-343):
imágenes escaneadas
de uno de los trabajos
realizados durante la acción
El relato de la secuencia.



01



06



07



02



03



08



09



04



05



10



11

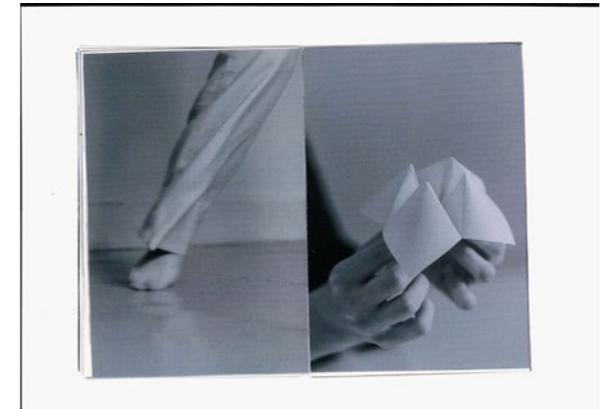
Citas visuales (pp. 344-345):
imágenes escaneadas
de uno de los trabajos
realizados durante la acción
El relato de la secuencia.



01



06



07



02



03



08



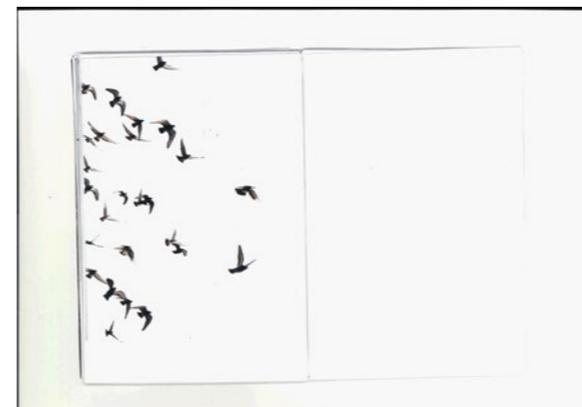
09



04



05



10



11

El cuarto y último grupo (pp. 344-345), también en una línea más abstracta y expresiva, basó su propuesta en sentimientos. Tenía algunas similitudes con el grupo anterior, ya que también buscaron una idea de progresión, aunque en este caso de mayor oscuridad y pesimismo hacia un lugar más optimista. Si observamos el conjunto de imágenes, podemos ver más claramente esa progresión de luz. El grupo trabajó compartiendo lo que las fotos les decían, seguramente con influencia del ejercicio anterior. Los dípticos generados tienen más que ver con escenas que podríamos relacionar en un tiempo y lugar semejantes: el vino y las migas, la cadena y la fruta, la camiseta y la bolsa de mandarinas (de nuevo)... Es muy sugerente el paralelismo creado entre el díptico que une las sombras del árbol con las sombras de las manos, aludiendo a algo que genera lo fortuito de la naturaleza y lo consciente del ser humano. Otra de las cuestiones más interesantes es que fue el único grupo que “se atrevió” a dividir los dípticos. Lo hicieron con el de las piernas, diferenciando la pierna en movimiento y la pierna estática al crear los dípticos con cada una de las manos, la del juego y la que aprieta, y también con el díptico de la ventana, que se divide para formar la portada y la contraportada. Su explicación al respecto fue el utilizar esta imagen con la idea de “abrirse” a través de las imágenes a esa expresión íntima de sentimientos.

Los resultados de este tipo de acciones dependen mucho del alumnado y el ambiente que se genere. En este caso, quedé profundamente agradecida por el trabajo, por la variedad de propuestas y, sobre todo, por el interés de todas ellas, porque todas nos sirvieron para hablar sobre el poder que reside en la combinación y la secuenciación, la necesidad de decidir y pensar y las maneras que puede haber luego para leer y compartir.

6.2.2 Poética de la imagen

Tanto en la lectura como en la creación, he hecho referencia a menudo a la cualidad evocadora de la imagen. Insisto, de manera recurrente, en eso que dicen las fotografías, eso que resuena en la mirada de cada persona, entreviendo significados comunes y percepciones profundamente íntimas. Esa capacidad sugestiva, la tercera imagen que se eleva, el significado oculto que se revela al observarla y pensarla. Eso que no siempre es explicable, o al menos no bajo unos parámetros verbales y explícitos, porque se mueve en el terreno de lo oculto, lo ambiguo y lo poético. No busco explicar y razonar su mecanismo, sino provocarlo, jugar con la poesía que aparece en las fotografías cuando se vuelven translúcidas a nuestra mirada y llegan a un lugar nítido y profundo. Y digo provocarlo porque el camino se vuelve obtuso si se insiste. No puede forzarse: requiere un entrenamiento de la mirada, ayuda cierto bagaje cultural y lo permite la sensibilidad en la observación. Se trata de abrirse a la imagen, dejarse cautivar y contemplar lo que dice para percibir también lo que no(s) dice. Me gusta pensarlo poéticamente valiéndome de las luminosas palabras de María Zambrano ^(2011, p. 121):

El claro del bosque es un centro en el que no siempre es posible entrar; desde la linde se le mira y el aparecer de algunas huellas de animales no ayuda a dar ese paso. Es otro reino que un alma habita y guarda. Algún pájaro avisa y llama a ir hasta donde vaya marcando su voz. Y se la obedece; luego no se encuentra nada, nada que no sea un lugar intacto que parece haberse abierto en ese solo instante y que nunca más se dará así. No hay que buscarlo. No hay que buscar. Es la lección inmediata de los claros del bosque: no hay que ir a buscarlos, ni tampoco a buscar nada de ellos. Nada determinado, prefigurado, consabido.

La poética es el arte de la evocación imaginaria ^(Barthes, 2009, p. 124) que, a partir de su capacidad simbólica, genera un lenguaje metafórico

que sirve de instrumento tanto para la comunicación como para el conocimiento ^(Eco, 1988, p. 113). La cualidad propia de la fotografía es trabajar con el mundo visible, puesto que lo que vemos en ella es un reflejo, más o menos distorsionado, de algo que sucedió ante la cámara ^(Sontag, 2006, p. 19). Por su parte, la poesía es una forma de comprender el mundo. El pensamiento poético es una manera de ver y de pensar y, aunque suela asociarse más con el escritor que con el artista plástico por el hecho de usar la palabra, en ambos casos existe un interés común y similar por el mundo, así como una forma semejante de percibirlo y de expresarlo ^(Maillard, 2014, pp. 11-12), atravesando lo real con una mirada y un lenguaje propios.

Percibimos y expresamos el mensaje visual a través de la detección y combinación de tres niveles: representacional (lo que vemos y reconocemos), simbólico (las codificaciones a las que se adscriben sus significados) y abstracto (el nivel más complejo, donde entra lo emocional, lo poético, lo interpretativo) ^(Dondis, 2011, p. 83). Estos niveles están solapados, pero podemos (y debemos) diferenciarlos y analizar su naturaleza para comprender qué vemos y cómo lo interpretamos, qué es común, qué es cultural y qué es íntimo. Podemos saber, o intuir, hasta dónde llega lo que muestra la imagen y dónde comienza lo que vemos nosotras y nosotros.

La fotografía nos permite descubrir los «matices estéticos» de la realidad y, al plasmarlos, puede evocar y asociarse a otros relatos en los que hay «un contenido argumental propio» ^(Raich Muñoz, 2014, p. 34). No se trata de recrear mundos complejos ni jugar a las adivinanzas, es más bien algo que surge y que activamos mediante mecanismos de la retórica, especialmente la metáfora. Para la poeta y filósofa Chantal Maillard ^(2014, p. 27), la metáfora sucede como resultado de la vinculación entre dos campos semánticos. La poesía visual es la conciliación de un intercambio de significados entre múltiples lenguajes que nos permite reflexionar, no solo sobre lo que vemos en la imagen, sino también sobre lo que no es percibido ^(Gómez Gómez, 2014, pp. 233-238).

Lo invisible se hace visible mediante la capacidad del motivo poético para actuar como un velo que esconde una realidad latente y que es revelada tras su lectura ^(Raich Muñoz, 2015, p. 29). Podemos encontrar estas revelaciones en una imagen, pero es con la combinación de dos o más fotografías cuando la poética se vuelve jugosa. Entre otras cosas, es lo que activamos al combinar las imágenes, de ahí el dedicar este breve espacio a su reflexión y tener esto presente en el trabajo con las fotografías. Volviendo a Maillard, la autora afirma que las obras se constituyen metafóricamente: no es algo que se limita a aparecer cuando percibimos las imágenes, sino que forma parte del proceso y sucede en la creación.



Fotografía de la conferencia-laboratorio *¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?* tomada por Guillermo Calviño Santos (2021).

6.3 DISPOSICIÓN

El significado de una palabra es su uso en el lenguaje. (Wittgenstein, 1988, p. 43)

6.3.1 La puesta en página

En el proceso de creación del discurso del fotolibro, además de la selección y la ordenación de las fotos, es fundamental la disposición. Podría hablar del “siguiente paso” a la hora de crearlo pero, en realidad, cuando comenzamos a editar a veces es necesario o interesante empezar también a disponer paralelamente, sobre todo cuando la ubicación o los tamaños de las imágenes en la página adquieren especial relevancia en el relato. Recordemos una vez más que no estamos hablando de una ciencia exacta sino de un acto creativo que responde directamente a las necesidades de cada proyecto.

La manera en que contamos algo es tan significativa como lo que estamos contando, porque los modos también forman parte del discurso y condicionan la narrativa (Vega Pérez, 2020, pp. 76-77). Lo analizamos anteriormente con los aspectos físicos del fotolibro y lo vemos ahora con la disposición de las imágenes en las páginas. Ulises Carrión (2012, p. 76) afirma que «un libro es una serie coherente de páginas» a través de las cuales se despliega una secuencia que no es evidente por sí misma: las páginas podrían ser intercambiables, puesto que su forma y formato básicos son el mismo. Esta reflexión sobre el rectángulo blanco que se crea al abrir la doble página nos sirve para pensar y detenernos en cómo se construye nuestra narrativa visual.

Los elementos compositivos que abordamos con la lectura de la imagen toman gran relevancia aquí de nuevo, como los tamaños, las distancias, las posiciones y el contenido de las fotografías, ya

que son piezas fundamentales a la hora de componer, dar un ritmo y materializar el montaje. Realizamos la puesta en página siguiendo una estructura de «asociaciones gráficas» y recursos morfológicos teniendo en cuenta «la forma, el color, el tono, la escala, el contraste, la proporción, el encuadre, la distribución de los pesos visuales» (Golpe, 2020, p. 139).

Se construyen relaciones de tensión y equilibrio que estructuran la serie y la continuidad a lo largo de las páginas, fundamentalmente mediante la dirección y el peso. A este respecto, Arnheim (1979, pp. 33-40) profundiza en la cuestión del peso definiéndolo como la intensidad de la fuerza que «tira» del objeto hacia abajo y en el que influye el tamaño del objeto, la forma (las formas simples y regulares se perciben como más pesadas), el interés que suscita (cuando hay áreas que, por su complejidad o temática, llaman nuestra atención, su peso es mayor) y la ubicación (los objetos aislados tienen un mayor peso que cuando están rodeados de más cosas). En cuanto a la dirección, el autor alude a la percepción del mundo visual a través de las distancias y las dinámicas que se generan entre las distintas direcciones. Las ubicaciones de los objetos de la página producirán unas tensiones y dinámicas distintas dependiendo de la distancia que tengan entre sí pero, además, debemos fijarnos también en el contenido de las fotografías: cuando en ellas hay, por ejemplo, líneas de fuga o miradas, éstas se relacionan produciendo dispersión o encuentro según se encuentren o no en la dirección proyectada.

Teniendo en cuenta estas cualidades, tanto para las imágenes como para el resto de posibles componentes, como textos o gráficos, disponemos también de un abanico de posibilidades para situarlos: a caja o a sangre (es decir, con o sin márgenes, respectivamente), en las zonas inferiores, superiores, internas o externas, a doble página, mediante despleables u otros insertos o pliegues en las páginas, en solitario o en compañía (Boisier en Boisier y Simoes, 2019, pp. 33-34). El orden que le

damos está en relación con el mensaje que construyen las imágenes; esta coherencia es fundamental para permitir una lectura eficaz (Groupe μ, 1993, p. 37).

Construir una narrativa personal a través de la fotografía

Enfrentados al problema de comunicar experiencia, a través de un proceso constante de experimentación, nos encontramos con que teníamos que cuestionar o rechazar muchas de las suposiciones que se hacían habitualmente sobre fotografía. (...) Lo que convierte a la fotografía en una extraña invención –con consecuencias imprevisibles– es que su materia prima fundamental sea la luz y el tiempo. (...) El significado no es instantáneo. El significado se descubre en lo que conecta y no puede existir sin desarrollo. Sin una historia, sin un despliegue, no hay significado (Berger y Mohr, 1982, pp. 84-89).

En las primeras acciones que realicé en esta investigación me centré en las posibilidades narrativas de las imágenes en conjunto de páginas. Puede parecer llamativo que, habiendo ahondado tanto en los pasos anteriores, comience por un planteamiento así. Sin embargo, para mí era un primer acercamiento en el que podría detectar necesidades, carencias, aciertos y deseos para planificar acciones más específicas más adelante. Además, se trataba de contextos muy concretos: formación de docentes en activo para desarrollar mecanismos de enseñanza y aprendizaje a través de la fotografía. Todo ello sumado a la brevedad de los encuentros me llevó a centrar la actividad en un descubrimiento al mundo del fotolibro conociendo referentes y posibilidades narrativas cercanas y personales.

La primera acción la desarrollé en septiembre de 2021 en el marco del II Congreso Internacional de Arte y Educación organizado por el grupo de investigación Arte-Facto de la Universidade da Coruña, con una intervención en formato conferencia-laboratorio bajo el título *¿Cómo construir una narrativa personal a través de la*

fotografía en la infancia?. Estaba destinada a todas las personas asistentes, en su mayoría docentes en activo, organizadas en dos grupos de entre veinte y veinticinco personas, de manera que repetí la misma actividad dos veces con cada grupo, dedicándole a cada uno, aproximadamente, cincuenta minutos.

En primer lugar, hice una breve introducción al fotolibro y a las cualidades fotográficas y discursivas más relevantes, de manera que todo el mundo compartiese un mismo punto de partida para enmarcar la actividad. Sobre todo, me interesaba recalcar en su capacidad expresiva tanto por el uso de las imágenes como por su coherencia formal, insistiendo en cómo todo en él significa.



Fotografías durante la conferencia-laboratorio *¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?* (pp. 355-358) tomadas por Guillermo Calviño Santos (2021).

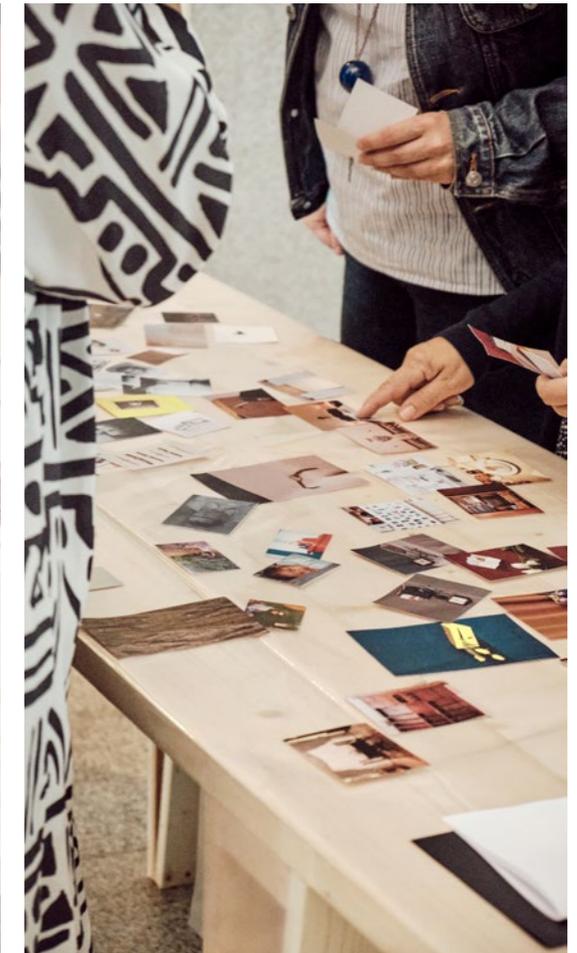
A continuación, dividí a las personas asistentes en pequeños grupos y planteé la propuesta para esa jornada. A cada grupo le di un sobre con fotografías y un papel con una palabra escrita en él. Las fotografías venían de mi propio archivo (tanto de imágenes tomadas por mí, como de mi archivo familiar, con el que me encontraba trabajando en aquel momento). Estaban impresas a diferentes tamaños y había mucha variedad tanto a nivel de colores, como

formal o de contenido. En cada papel estaba la premisa para el grupo, una palabra que guiase conceptualmente la propuesta sobre la que trabajarían: “Olvido y memoria”, “Lazos y pertenencia”, “Migración y distancia”, “Diferencias” y “Diario de viaje”. A partir de esa palabra y de las imágenes que les había dado, crearían un relato fotográfico.



Lo primero y fundamental era visionar el material de trabajo. Siguiendo mis pautas y consejos, cada grupo extendió las fotografías sobre la mesa para conocer qué había en ellas. Mientras observaban su contenido, les recomendé ir agrupándolas. Como vimos antes, las primeras agrupaciones nos sirven para crear un orden inicial, basándonos en los colores, el formato o cualquier otra norma que decidamos. Después, comenzó la labor de selección. Para ello debían ponerse de acuerdo sobre cómo abordar la premisa que les había tocado mediante las imágenes que tenían ante sí. Desde ahí, podrían

empezar a decidir qué fotografías serían interesantes y cuáles podían descartar. A menudo ocurre que cuesta deshacerse de fotografías. En esos casos, les recomiendo hacer un montón a un lado con los descartes, de manera que estén a mano si queremos volver a alguna o si de pronto necesitamos algo. Pero es importante tomar decisiones y seleccionar atendiendo a las necesidades del discurso, observar si estamos reiterando o si las imágenes encajan bien bajo el mismo discurso (pues venían de orígenes, cámaras, tiempos y archivos diferentes).



A partir de ese momento, algunos grupos ya empiezan a hacer breves combinaciones de dípticos o más fotografías o incluso a secuenciar buscando un significado en la ordenación de las imágenes. Ocurría especialmente con aquellas imágenes que formaban parte de una misma serie y que, consciente o inconscientemente, “reclamaban” vincularlas. Cuando esta fase estaba en marcha en todos los grupos, hice un pequeño receso para observar ejemplos concretos y estrategias utilizadas en fotolibros con historias y formatos muy distintos entre sí (y que vimos en anteriores capítulos). Era una forma de dar a conocer trabajos y posibilidades discursivas al tiempo que consejos para disponer y trabajar con las fotografías en ese momento. Lógicamente, en este caso la puesta en página estaba condicionada por los tamaños que venían dados, pero no eran sino otra premisa más (como las imágenes o como la palabra) para guiar el trabajo y darle forma.



Les dejé un tiempo para discurrir y colocar las imágenes. Para el soporte, utilizamos hojas en blanco en tamaño A4 dobladas por la mitad, pero les ofrecí otros dos materiales opcionales: hojas negras y hojas en papel vegetal, también en A4, por si querían hacer uso de ellas. También tenían a su disposición cinta adhesiva, pegamento y tijeras para poder llevar a cabo esta última parte del proceso. Al terminar, hicimos un breve visionado y feedback en el que aprovecharon para resolver dudas y conocer más referentes y referencias sobre el fotolibro. El desconocimiento y descubrimiento del fotolibro fue el principal comentario: resultó de gran interés y para muchas personas supuso un universo nuevo en el que sumergirse.

A la hora de abordar las narrativas personales, trabajamos con la intimidad y la individualidad de las experiencias propias, que luego se encuentran y reconocen en los demás a la hora de ponerlas en común. En ese sentido, es muy interesante trabajar con mundos propios que se entrecruzan de alguna forma con los demás y nos sirven para comprendernos, como un ejercicio de empatía pero también de (auto)reconocimiento. Es algo que se puede ver bien al trabajar con el material de archivo de otra persona: no reconocemos los rostros, pero sí los objetos, las atmósferas o las emociones; podemos hacer nuestras las vivencias mediante el relato.

En cuanto a resultados concretos, destacan algunas combinaciones de dípticos y trípticos que generan ideas o sensaciones interesantes. Quiero recordar que no se trata de personas con formación en fotografía, por lo que su acercamiento a estas estrategias es muy intuitivo. Uno de los grupos trabajó con el código del collage creando vínculos muy expresivos entre imágenes, asimilando cuerpo y naturaleza y evocando el paso del tiempo y sus efectos sobre la memoria. En lo referente a la puesta en página, también destacan algunos trabajos que juegan con los pesos visuales en la doble página para establecer relaciones y tensiones o incluso vínculos imposibles.

Algunas páginas de un trabajo realizado a partir de los conceptos *olvido* y *memoria*, utilizando los objetos para hablar de las personas cercanas (resignificándolas a ellas pero también a la memoria que dejan) y contraponiendo retratos para establecer sus vínculos.



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la conferencia-laboratorio ¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?.

Páginas de otro trabajo a partir de los conceptos *olvido* y *memoria*, donde utilizan el collage para vincular imágenes, espacios, personas y momentos. En estos casos, el hueco del niño deja entrever un papel de pared clásico y la mano anciana se funde con la textura del árbol.



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la conferencia-laboratorio ¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?.

En estas páginas de un trabajo ideado con los conceptos *lazos* y *pertenencia*, podemos observar cómo el uso del tríptico fue un eje fundamental para representar el vínculo entre dos personas, el lugar de encuentro que se materializa a lo largo del tiempo en la casa, el hogar.



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la conferencia-laboratorio ¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?.

En esta doble página de un trabajo realizado a partir de la premisa *diario de viaje*, la intención personal se entrecruza con la dirección de las aves. La combinación de ambas imágenes contraponen ganas y necesidad de ese viaje: una personas de espaldas, girada hacia la izquierda (las páginas anteriores, el pasado) y en la parte baja de la página (con todo el peso que eso supone), da la espalda a las aves que emprenden su vuelo hacia lo siguiente, incitando a la vuelta de hoja.



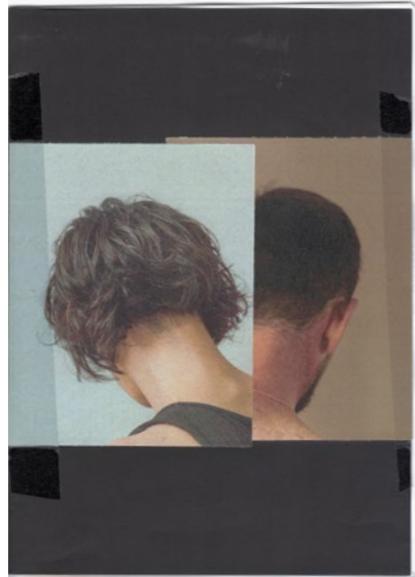
Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la conferencia-laboratorio *¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?*.

Por otro lado, en esta otra doble página cuyo eje temático era *migración*, contrasta con la anterior no solo por el fondo sobre el papel negro que utilizaron (oscureciendo literalmente el relato), sino por el tratamiento fotográfico. Una fotografía, partida por la mitad, sugiere la separación en la familia provocada por la necesidad de emigrar. Como en el caso anterior, hay un viaje y un conflicto asociado a él, pero en este caso no observamos la duda y el miedo, sino la consecuencia.



Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la conferencia-laboratorio *¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?*.

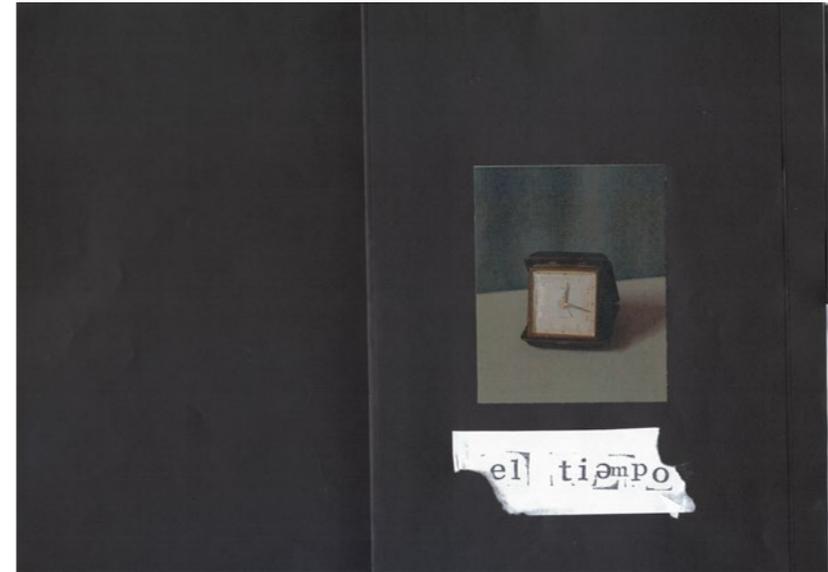
En cuanto a los trabajos sobre la idea de *diferencias*, surgen dos aproximaciones muy diferentes entre sí. Por un lado, un enfrentamiento entre dos personas, utilizando una vez más el díptico de retratos, pero en este caso dispuestos en sentidos contrarios, de manera que ambas se den la espalda. El relato interior contrapone escenarios nuevamente opuestos.



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la conferencia-laboratorio ¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?.



En el otro caso, se centran en las diferencias generadas por el tiempo y su consecuente brecha en un vínculo. Visualmente más compleja de descifrar, destacan algunos montajes con imagen y texto en los que “el tiempo” muestra y rompe espacios de encuentro.



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la conferencia-laboratorio ¿Cómo construir una narrativa personal a través de la fotografía en la infancia?.



Fotografía del taller *Un relato fotográfico a partir del archivo* tomada por José María Mesías Lema (2022).

Un relato fotográfico a partir del archivo

Unos meses después de esta acción, en enero de 2022, impartí un taller con contenidos semejantes pero destinado a un grupo de profesorado de infantil en activo. Lo realicé en el Centro de Formación y Recursos (CFR) de Ferrol y tuvo una duración de cinco horas, lo que me permitió profundizar más en algunos contenidos y compartir con más detalle el universo del fotolibro. Dado el perfil de personas que hacían el curso, preparé referentes y ejemplos que encajasen con la enseñanza en esas franjas de edad. También afiné algunas cuestiones para mejorar el taller anterior: reduje la selección de imágenes con las que trabajar para no dispersar tanto las posibilidades y abordé de una manera diferente el enfoque en la edición.



Fotografías del taller *El relato fotográfico a partir del archivo* (pp. 368-373) tomadas por José María Mesías Lema (2022).

Comencé el taller, de nuevo, con una introducción al fotolibro, sus características y algunos referentes que permitiesen ejemplificar las cualidades y variedades de sus formatos. También llevé algunos ejemplos para poder verlos y tocarlos en persona. Puedo hablar teóricamente de muchas cuestiones, pero a la hora de trabajar con objetos no hay nada como participar de su materialidad. Además, se genera un espacio de conversación y preguntas, y acrecienta el interés de las personas asistentes (que no habían visto ni oído hablar de ese objeto) a conocer un universo nuevo. Dado el perfil de las docentes que asistieron, también compartí algunas referentes en fotolibros para la infancia y estrategias utilizadas a la hora de crear sus discursos y mensajes visuales. Es un entorno muy enriquecedor porque también yo aprendo mucho de ellas. No estoy especializada en docencia infantil y comentar con maestras algunos trabajos me ayuda a situar la mirada de las niñas y los niños.

A continuación, me detuve en algunas estrategias a la hora de trabajar con las imágenes. A través de ejemplos y discusión grupal, observamos dípticos y trípticos, y discurremos los significados y las narrativas que se desvelaban al combinar las fotografías. Observamos también series con ejemplos concretos de algunos fotolibros, abordando diferentes criterios de agrupación y disposición de las imágenes, desde propuestas que siguen patrones cronológicos o de catalogación, a otras sensoriales o poéticas. Para personas que apenas han trabajado con fotografía, supone mucha información y de cierta complejidad, por lo que busco poder dar algunas pinceladas cercanas que comprendan y sirvan de punto de partida para desarrollar ese interés.

Tras una pequeña pausa, nos introdujimos en la parte más práctica del taller. Siempre me interesa que los contenidos teóricos estén acompañados de ejemplificaciones y charlas para no reducirme a mí hablando, aunque a la hora de trabajar con contenidos

especializados es necesario mantener esa estructura clásica y asentar los conocimientos con los que trabajar más adelante. De manera similar al taller previo, dividí el aula en cuatro grupos de unas cinco personas y repartí a cada uno un lote de fotografías. Eran las mismas que en la ocasión anterior: una mezcla entre fotografías de mi archivo artístico y de mi archivo familiar, tomadas con cámaras y en tiempos muy diferentes entre sí. Esta vez hice un pequeño filtrado para reducir un poco la selección, ya que en esta ocasión no iba a trabajar con conceptos tan dispares y de esa forma facilitaba el visionado de las fotografías.



El primer paso fue, una vez más, visionar el material. Cada grupo tenía una mesa de trabajo sobre la que pudieron extender todas las fotografías para saber con lo que estaban trabajando. Comenzaron a reconocer espacios y personas, intuyendo de dónde podían venir o a qué década podrían pertenecer. Cuando estaban familiarizándose con el material, les sugerí agruparlas bajo los criterios que considerasen, para establecer cierto orden y comprender con mayor profundidad su material de trabajo. Los criterios podían ser los colores (blanco y negro o color), los tamaños (algunas compartían formato, otras eran más grandes o más pequeñas que las demás), tipos de fotografías y sus contenidos (como retratos, espacios y objetos) o cualquier otro criterio que considerasen.

La pauta que les di para trabajar con esas imágenes fue crear un personaje. Pensar en una persona, real o inventada, construida a partir de sus historias o imaginarla de cero, pero definir su historia, sus miedos sus intereses y cualquier otro detalle que surgiese. A partir de ahí y de las imágenes que tenían, la propuesta consistía en crear un relato visual para contarnos algo sobre ella. Podían escoger y utilizar las fotografías que considerasen, no había un número mínimo o máximo. Una vez definieron sus ideas, tocaba seleccionar qué fotografías utilizarían para contarlo. A la vez, comenzaban a aparecer ya algunas agrupaciones o incluso un orden inicial. Era casi como hacer un puzzle, unir las piezas que se correspondían con aquello que buscaban transmitir, descartando lo que no funcionaba o no interesaba.

Trabajar con el material visual de otra persona nos ayuda a tomar distancia de las imágenes y no encapricharnos tanto por ellas. Cuando estamos editando nuestro propio trabajo a veces resulta complicado descartar o llegar a ver las imágenes sin la carga emocional que tienen en nosotras. Es por eso que, para jugar y aprender con las imágenes, me resultó más interesante llevar imágenes mías con las que no tuviesen ese vínculo.

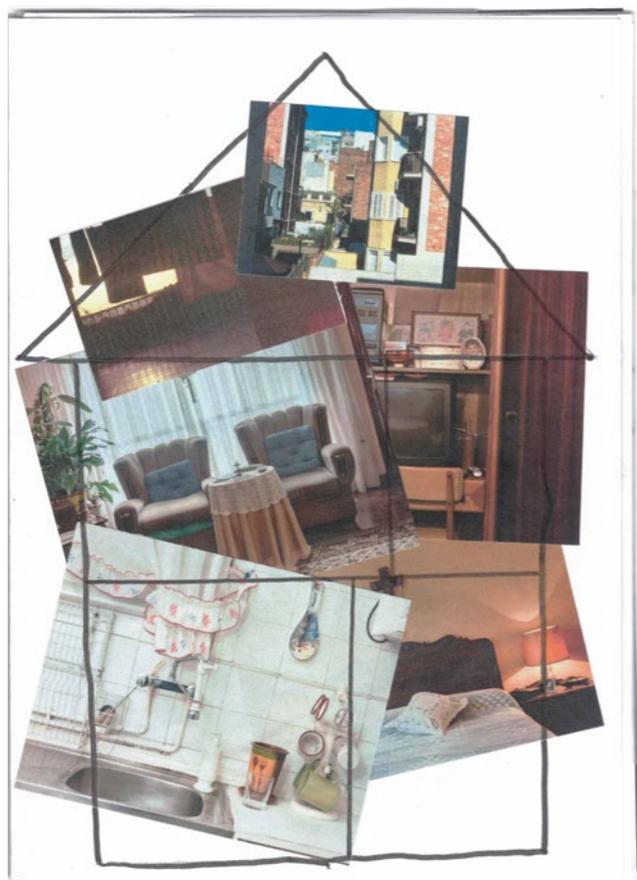


Estuvimos un largo rato trabajando y discurriendo maneras de contar. Yo iba deteniéndome con cada grupo para que me contasen sus ideas y sus dudas, o ayudándoles a tomar decisiones si así lo necesitaban. Cuando sus selecciones empezaban a tomar orden y forma, les invitaba a empezar a disponer en la página. En este caso ya no organizaba el aula de manera general sino que esperaba a los tiempos de cada grupo para no acelerar o dilatar sus procesos. Les di hojas en tamaño A4 de color blanco, negro y en papel vegetal, como base para colocar las imágenes. La propuesta inicial era doblarlas por la mitad para hacer un pequeño cuadernillo, pero un par de grupos escogieron un formato apaisado para organizarlo. A la hora de disponer, les recordé la importancia del paso de las páginas, de lo que vemos en la doble página y cómo dialoga con lo que hemos dejado atrás y lo que está por venir, para construir ese montaje visual fragmentado pero continuo.



Una vez terminaron los trabajos, hicimos un visionado conjunto para mostrarlos, comentarlos y compartir algunos comentarios y dudas sobre el taller y los fotolibros en general. Aunque disfruto mucho con todo el proceso creativo, estos momentos me gustan especialmente porque puedes ver cómo se desvelan y unen las ideas al tener que explicar el trabajo propio. En primer lugar mostraron sus bocetos en silencio, pasando las páginas lentamente para que el resto de personas pudiesen verlo y, a continuación, hicieron una pequeña presentación de su idea para que al volver a verlo pudiésemos vincular esas ideas con el relato visual. Al trabajar ideas diferentes con las mismas imágenes, resulta especialmente necesario dar un pequeño contexto conceptual, ya que para esas alturas cada una ha asimilado unos significados íntimos con las fotografías vinculadas a su historia concreta.

Uno de los grupos se centró en crear un perfil de una persona en particular y elementos o momentos de su vida. He querido destacar una de las páginas en las que, sobre el esquema de una casa, acumularon de manera desordenada un lote de fotografías de interiores. Por un lado, por la efectividad a la hora de transmitir sus ideas, pero además como línea de trabajo, porque contextualizándola en la educación infantil, es una imagen evocadora, comprensible y que puede ser un punto de partida interesante para otras propuestas similares.



Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *El relato fotográfico a partir del archivo.*

Otro de los grupos decidió crear su relato sobre una persona trans y su proceso vivencial de autoconocimiento, reconocimiento y transición. Para ello, se valieron del collage y la superposición de imágenes y texturas para crear los mundos en los que esta persona se sentía. Otro elemento que utilizaron y que tiene un gran interés es la repetición de imágenes. Yo les di un lote idéntico a cada grupo, pero como tenía las mismas imágenes repetidas (y algunas que había descartado) para otros posibles trabajos, las dispuse en una mesa aparte en caso de que necesitasen hacer uso de alguna. Este grupo se valió de esa posibilidad reiterando una misma imagen y trabajando con ella en diferentes direcciones y posiciones, alterando sus significados a partir de su propia repetición.



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *El relato fotográfico a partir del archivo.*

Los otros dos grupos, que trabajaron ambos en un formato apaisado, coincidieron en la creación de historias paralelas que se cruzan o vinculan. Uno de ellos (pp. 376-377), creó la historia de dos personas, un hombre y una mujer, ambientando sus familias y contextos, y cuyas vidas se cruzan en un determinado momento para construir una familia propia. Se valieron de objetos y espacios para definir a la familia, y de retratos de personas en diferentes edades para definir las protagonistas. La idea es interesante y efectiva, aunque la disposición de las imágenes resultaba un poco caótica y aleatoria en algunas páginas. Comentamos que tal vez haciendo un filtrado de imágenes y dando una disposición con un orden más pautado, el relato visual podría enriquecerse.



Citas visuales (pp. 376-377):
imágenes escaneadas
de un trabajo realizado
durante la acción *El relato
fotográfico a partir del
archivo.*

El cuarto y último grupo (pp. 378-382) le dio un título a su trabajo “Retais da memoria” (“Retales de la memoria”) y vinculaba las vidas de una familia y sus encuentros y desencuentros. La idea viene inspirada por el trabajo *Red String* de Yoshikatsu Fujii (al que hice referencia cuando les hablé de referentes y en el apartado 3.5 de esta tesis). El formato apaisado en realidad era el marco para una doble página paralela: crearon dos cuadernillos que podían abrirse y verse individualmente o en paralelo, entrecruzando las vidas de una familia y sus lugares de vida. Al desplegar las páginas, a veces se creaban trípticos entre ambos cuadernillos. Hicieron uso de otro de los ejemplos que llevé, *The Longest Way Round* de Chris Dorley-Brown, en el que el autor, que trabaja con fotografías del archivo familiar, muestra los reversos de las fotografías que a menudo van con una fecha o una dedicatoria. Este grupo simuló alguna de ellas para dejar intuir de quién hablaban y en qué años. También intervinieron algunas de las imágenes mediante el collage e incluso la penúltima doble página, creando un recorte que dejaba entrever la última fotografía: un espacio y lugar de encuentro de esa familia.



Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *El relato fotográfico a partir del archivo.*



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *El relato fotográfico a partir del archivo.*



03



05



04



06

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*El relato fotográfico a
partir del archivo.*

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*El relato fotográfico a
partir del archivo.*



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *El relato fotográfico a partir del archivo.*

Debo reconocer que este tipo de trabajos también amplían y enriquecen las miradas y comprensiones sobre mi propio archivo fotográfico. Las posibilidades de las imágenes son múltiples y no hay nada como compartirlas y ponerlas en juego y cuestionamiento junto a otras personas para desvelarlas.

6.3.2 La música y el silencio

Previamente mencioné que Gerry Badger identifica algunas características de la edición fotográfica con la música antes que con el cine o la literatura. Si bien en todos estos lenguajes hay estrategias comunes, o mecanismos propios que son hasta cierto punto intercambiables, la música comparte una naturaleza abstracta con cualidades rítmicas y estructurales que podemos ver reflejadas en la secuenciación fotográfica y cómo se desarrolla a través de conceptos como el contrapunto, la armonía y, por supuesto, el ritmo (Vega Pérez, 2020, pp. 66-68). Algunos de estos elementos pueden trasladarse a la secuenciación fotográfica atendiendo a los patrones generados por las imágenes, las repeticiones y alteraciones que podrían funcionar de manera similar a una partitura, solo que en lugar de ser una guía para la interpretación musical es un espacio de evocación visual, sensible y poética. Por esto mismo, hay mucho en esto de intuitivo. En el momento en el que nos movemos en el terreno de lo abstracto y la expresión, debemos dejar espacio a que las cosas ocurran y no pretender delimitar todo por conceptos cerrados. También Gonzalo Golpe (en Boisier y Simoes, 2019, p. 152) hace referencia a la notación musical cuando habla de la disposición de las imágenes en la página y el baile que hacen nuestros ojos al recorrerlas, moviéndose más allá de lo verbal.

Otro elemento presente en la disposición que tiene mucho que ver con la musicalidad es el silencio. Es fundamental que, para que la palabra tenga su espacio y suene y resuene y se escuche, haya también silencio. Es, asimismo, ese halo de soledad que se le brinda a un elemento para que destaque y el espacio de reflexión para asimilar lo que percibimos. En el fotolibro, el silencio es el hueco, la página en blanco, la ausencia de imagen o de cualquier otra mancha. No es

raro encontrar miedo o reticencias a esos huecos, a menudo vistos como algo negativo bajo una óptica occidental (por percibirse como algo aislado o carente de significado) o, incluso, evitados por una urgencia de aprovechamiento de la página. Pero los vacíos son también parte del todo, sin discontinuidad; es más, pueden ser no solo lugar de encuentro sino de generación de nuevos elementos, sucesos o ideas (Groupe μ, 1993, pp. 241-242). Juega un papel fundamental en el equilibrio y las dinámicas entre imágenes, y nos brinda a nosotras como lectoras y lectores la posibilidad de complementar la lectura. Por todo ello, es fundamental tenerlo presente en la puesta en página.

Dice Maillard (2015, p. 296): «hay una narración paralela a toda narración». Los huecos, lo que no se dice –no porque esté oculto sino porque simplemente no se cuenta–, hacen interesante el relato, son los «entre actos» donde puede suceder todo. Cuando contamos algo debemos comprender que no lo vamos a controlar todo. La autora habla del texto escrito (todos conocemos la famosa expresión “leer entre líneas”) y esto es intrínsecamente aplicable al discurso visual en el que las imágenes se expanden y escapan.

Esta cuestión del relato y el silencio me lleva a la idea de los fotolibros «mudos» (Garraón, 2020), no porque no digan nada, sino por la ausencia de palabras. La autora utiliza esta nomenclatura para referirse a aquellos fotolibros para la infancia que omiten el texto invitando al lector o lectora a convertirse en cocreadora y proyectar su mundo en las imágenes que observa, explorando los significados de las imágenes en el espacio visual que supone el encuentro entre creador y lector. Pero la cuestión del texto en el fotolibro merece un apartado propio.

6.3.3 El texto

Aquí tenemos el paisaje de un trigal con pájaros que vuelan sobre él. Mírenlo unos instantes.



Después vuelvan la página.

Este es el último cuadro que pintó Van Gogh antes de suicidarse. Es difícil definir exactamente en qué medida estas palabras han cambiado la imagen, pero indudablemente lo han hecho. La imagen es ahora una ilustración de la frase. (Berger, 1974, pp. 35-36)

Las relaciones entre imagen y texto son igual de infinitas que las relaciones entre las imágenes, pero depende del uso que le demos y el tono que escojamos, pues tanto pueden acotar la narrativa como ampliarla, guiando un discurso o desatándolo. Cuando el texto está al inicio, a modo de presentación, pueden explicar o anclar los significados a ciertas ideas, o el modo de leer y leer el libro (Feldhues Ramos, 2017, pp. 131-145). Sin embargo, esto ocurriría si se trata de un texto analítico. Sabemos que las palabras pueden ser igual de ambiguas y poéticas que las imágenes y, por lo tanto, podemos cuestionar la función de anclaje que el texto pueda tener en un fotolibro. Las palabras tienen la capacidad de concretar conceptos, pero la comprensión e interpretación de ese concepto es también susceptible.

En palabras de Flusser (1990, pp. 13-14), con la escritura nació la capacidad de conceptualización, producir y descifrar textos. Flusser da a las imágenes un carácter mágico, considerando que median entre el mundo y las personas, y comprende este diálogo entre texto e imagen como un proceso dialéctico entre magia y concepto del que ambos elementos salen reforzados: «los textos se hacen más imaginativos, y las imágenes más conceptuales». Ambas, visualidad y textualidad, comparten un «espacio de significación híbrido» y sus fronteras son inestables, pues combinan códigos, modalidades sensoriales y cognitivas (Nouzeilles, 2016, p. 128).

A menudo, la fotografía ocupa un lugar de privilegio en el fotolibro, de manera que el texto pueda ser incluso opcional, situándolo en un lugar secundario cuando su uso es «explicativo». Pero cuando

cumple una función expresiva, narrativa y discursiva, se combinan o subvierten los roles (Vega Pérez, 2020, pp. 96-104). Aunque en una gran amplitud de fotolibros no hay más texto que el mínimamente necesario (título y créditos), en otros es un elemento más que juega y cuestiona la imagen (Martín-Núñez, 2022b, p. 135). Entre la imagen y el texto pueden darse diferentes tipos de interacciones (Garraón, 2019):

- La redundancia: la imagen o el texto confirma lo que el otro dice, hablan de lo mismo.
- La complementaridad: una funciona como contrapunto de la otra, sin contradecir sino ampliando significados.
- La disyunción: imagen y texto se contradicen, y este juego crea un nuevo significado.

En el fotolibro, el texto puede aparecer en el título, en una posible sinopsis (no siempre presente), como texto introductorio o final (de carácter más analítico, literario o crítico, dependiendo de la obra) o como un elemento más en las páginas, dialogando con las fotografías de manera directa. Como afirma Raich Muñoz (2014, pp. 129-130), incluir la palabra es una decisión creativa tal y como son las fotografías. El autor describe las diferentes calidades que pueden tener los textos que encontramos al inicio: el título predispone, es un eje de lectura; las citas y epígrafes remiten «a la esencia de la obra», valiéndose de una reflexión para ponerla en común con el trabajo; por último, el texto introductorio, cuando está escrito por el autor o autora del libro, a menudo define el concepto, mientras que cuando lo escribe una tercera persona suele ofrecer aspectos más allá de lo inicialmente planteado. En proyectos contemporáneos, cuando los fotolibros contienen un texto que define el concepto o intención del libro, a menudo está posicionado hacia el final del libro, de manera que no presente el trabajo sino que permita realizar una primera lectura de las imágenes para, posteriormente, vincularlas a su propósito o ideas y permitir nuevas lecturas (Feldhues Ramos, 2017, pp. 133-134).

Fotografía durante la acción *Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica* tomada por Sabela Eiriz (2022).



6.4 EL DISCURSO DEL FOTOLIBRO

Hemos estado viendo todo aquello que interviene en la creación de la narrativa del fotolibro, desde el entramado conceptual y práctico en base al que se disponen las imágenes, a todos los elementos que las acompañan, así como lo relevante que es la manera en que todo ello participa en el discurso. La estructura del fotolibro construye un orden en el que se relacionan todas sus piezas para, como ya hemos recalado, permitir una relación interactiva con quien lee (Anabella Pollen en Di

Bello et al, 2012, p. 154).

Para comprender estas estrategias, realicé con distintos grupos y perfiles ejercicios que les permitiesen ponerlas en práctica, partiendo de la combinación y articulación de imágenes y de la creación de breves narrativas, muy delimitadas por mí previamente (desde el punto de vista conceptual) para focalizar la atención en las fotografías y el mensaje visual. De esta forma, el alumnado pudo acceder a unos conocimientos básicos para empezar a crear narrativas propias. A continuación, desarrollaré las acciones en las que activaron estas estrategias para crear discursos más complejos. En ambos casos, el eje temático partía de la reflexión sobre los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia, directamente o mediante temáticas o casos que tuviesen relación directa, para fomentar la conciencia crítica y el desarrollo visual.

Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica

Durante la jornada que llevé a cabo en diciembre de 2022 con el alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales de la Universidad de A Coruña, tal y como vimos en anteriores apartados, hicimos un recorrido teórico y práctico sobre los fotolibros y los discursos visuales para culminar en una acción creativa en la que pudiesen articular sus ideas.

En este caso, escogí un tema de actualidad común a todo el alumnado para que fuese su punto de partida temático, visual y conceptual. En las fechas en las que estábamos realizando aquel taller, estaba teniendo lugar la Copa Mundial de Fútbol celebrada en Qatar, una competición envuelta en polémica y cuestionamientos sobre la legalidad de ciertas acciones y el cumplimiento de los derechos humanos. En concreto, quedaban vulnerados los derechos de las personas migrantes, la libertad de expresión y de reunión, los derechos de las mujeres y los derechos de personas pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, además del impacto medioambiental que tenía en un momento de grave crisis climática (Amnistía Internacional, 2023). De los trabajadores que construyeron los estadios de fútbol para la ocasión, se estima que fallecieron un mínimo de 6.500 desde el año 2010, año en que fue elegido este país. Diversos medios internacionales denunciaron el hacinamiento en pequeños apartamentos de estos trabajadores, sin agua potable y jornadas de trabajo a altísimas temperaturas. En agosto de 2022, a pocos meses de comenzar el evento, muchos de estos trabajadores fueron arrestados y deportados ante las protestas por sus condiciones de vida y trabajo.

Qatar es uno de los países más ricos del mundo, el tercer país con mayores reservas de gas natural, segundo mayor exportador y primero en emisiones de CO2 per cápita. Este país está regido por una monarquía absoluta hereditaria cuyo emir concentra casi todo el poder. Por otro lado, se aplica un sistema de tutela masculina, que el Human Rights Watch describe como una mezcla de leyes políticas y prácticas sociales por las que se establecen que las mujeres deben tener permiso de su tutor masculino (el padre o el marido) para poder casarse, conducir, estudiar, trabajar o viajar. Además, es ilegal ser homosexual y los castigos por serlo pueden ir desde años de cárcel a la pena de muerte si la persona es musulmana. También hay informes que reportan detenciones con violencia y acoso sexual a personas LGTBIQ+ por parte de la policía catari.

Paradójicamente, la FIFA, asociación que organiza la Copa Mundial de Fútbol, prohibió a Rusia participar por la invasión a Ucrania, pero decidió que Qatar fuese el anfitrión y sí permitió la participación a Arabia Saudí, ignorando los bombardeos contra la población civil en Yemen. Estas contradicciones estuvieron presentes a nivel internacional. Los países occidentales se situaron en un lugar crítico pro-derechos humanos (aunque igualmente participaron en la competición), mientras tienen empresas que explotan a trabajadores en países del sur global en las mismas o peores condiciones que los trabajadores de Qatar. Distintas organizaciones activistas hicieron ver a Europa su incoherencia al celebrar una competición como es el festival musical de Eurovisión con Israel como país invitado, señalado por el apartheid contra el pueblo palestino. En el caso de España, además, sabemos que también mueren trabajadores migrantes cada año que viven en campamentos en condiciones inhumanas y han sido denunciadas violaciones hacia temporeras por parte de sus empleadores.

La complejidad de esta situación crítica se encuentra en el contexto de una de las potencias económicas más relevantes a nivel internacional, que mueve ingentes cantidades de dinero. El fútbol es el deporte más expandido y, pese a que poco a poco los tiempos parecen estar cambiando, aún está profundamente asociado a lo masculino. En él, se revalorizan los valores de la masculinidad hegemónica: la fuerza, la dureza, la competitividad, el éxito, el culto al cuerpo, la virilidad y la agresividad. En lo que respecta al contexto educativo (quiero recordar que el taller se inscribía en la enseñanza de educación secundaria), es notorio como en muchos centros educativos el campo de fútbol sigue ocupando la mayor parte de los espacios de recreo. Esto moldea patrones relacionales asociados a la masculinidad, tal como hemos visto. Es un deporte donde la homosexualidad es tapada y reprimida: declarar abiertamente una orientación sexual disidente de la norma es quebrar las normas de

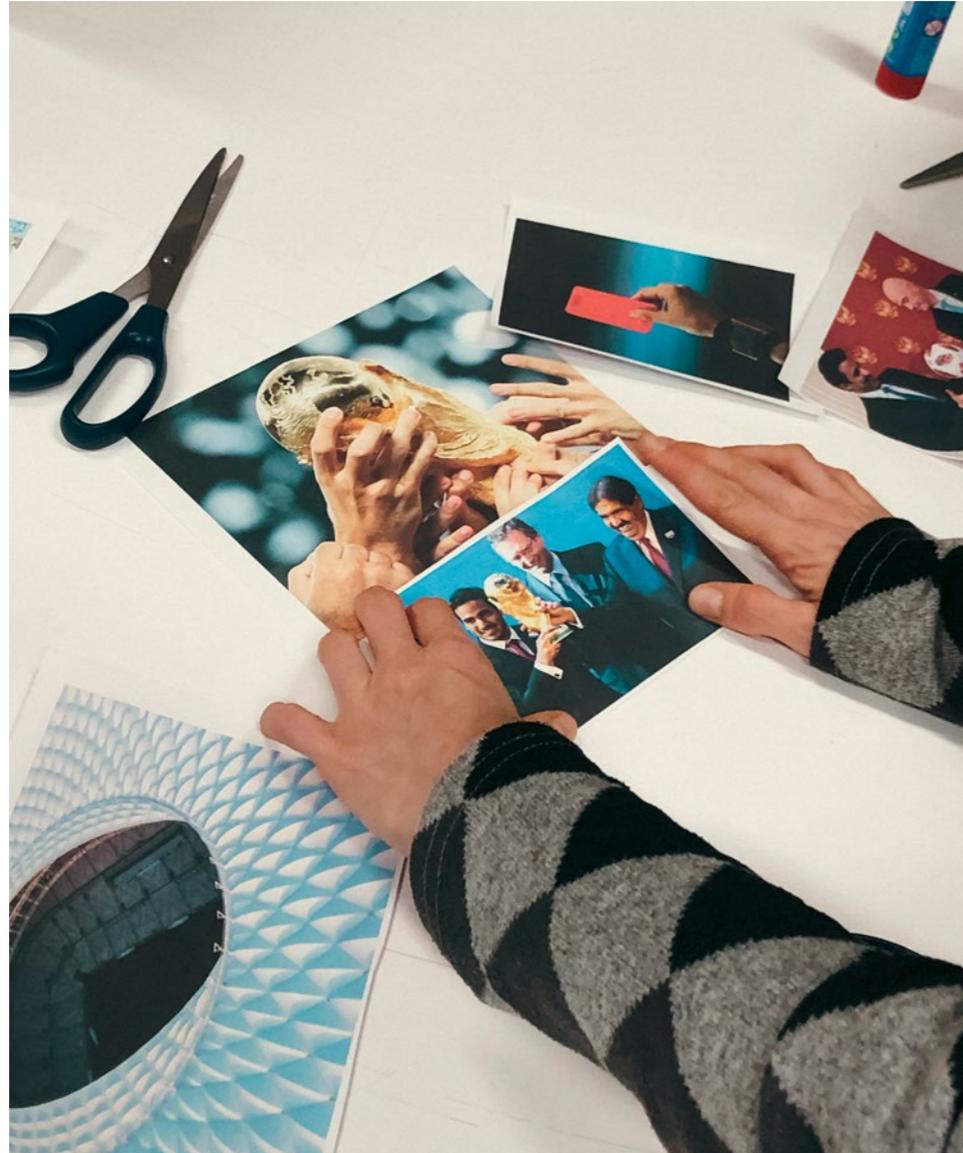
la masculinidad y exponerse al castigo social y mediático (insultos, cánticos, burlas, pérdida de valor, olvido y abandono). Esta misma agresividad se ha visto también con jugadores no blancos, utilizando características físicas o personales para ridiculizarlo por cualquier razón relacionada con su juego.

Sin embargo, y como punto de inflexión, en el fútbol también ocurre un hecho que rompe con las estructuras asociadas a lo masculino, abriendo una brecha en su rigidez. Y es que en el contexto de la competición, las victorias y las derrotas, un hombre puede derrumbarse, emocionarse y hasta llorar.

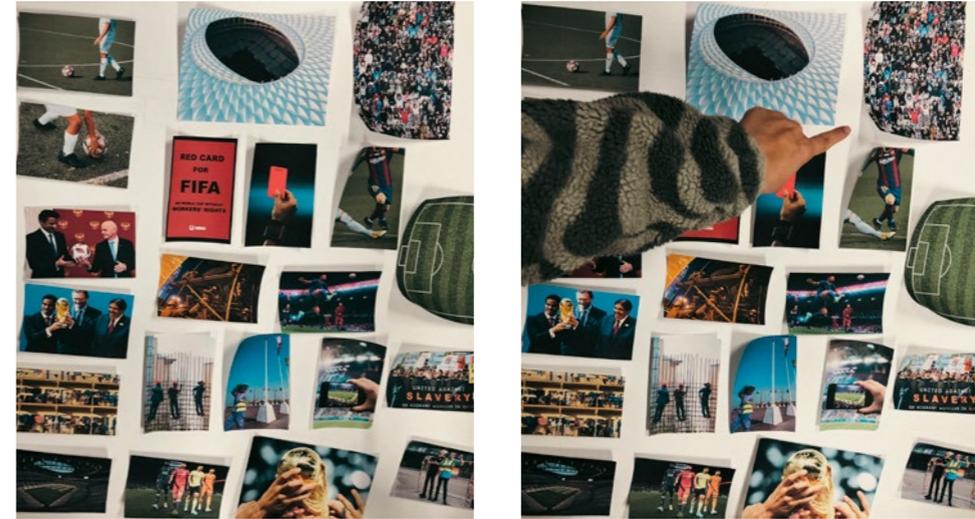
Después de haber recorrido esta información con el alumnado, debatiendo y escuchando también sus reflexiones, les propuse la creación de un discurso visual sobre esta temática en lo que nos quedaba de jornada. Para ello, les llevé yo el material de trabajo: imágenes diversas relacionadas con diferentes aspectos del contexto social, político y deportivo, y hojas en blanco sobre las que disponer y crear su narrativa. La razón por la que escogí yo las imágenes se debió fundamentalmente a una agilización de los tiempos, ya que todo el taller se desarrollaba en una sola sesión. Busqué imágenes contextuales de Qatar y los estadios, tanto de su proceso de construcción como de los resultados finales, y recuperé imágenes de los trabajadores y las protestas realizadas en diferentes lugares del mundo. También tenían fotografías de diferentes personalidades de la FIFA y el mundo del fútbol en general, como imágenes de futbolistas y de momentos en los partidos.

El origen de las fotografías fueron diferentes medios periodísticos, tanto retransmisiones de fútbol y reportajes sobre la competición, como fotografías de denuncia y visibilización de lo que estaba ocurriendo. Además, en su mayoría eran imágenes compartidas ampliamente en redes sociales, de manera que resonaban en ese momento debido a su viralización y recalca la magnitud que

puede llegar a tener el mensaje visual. En el mundo virtual y las redes sociales, la fotografía no solo cumple un papel informativo sino que en ciertos contextos también se utiliza como activador de concienciación o activismo en su calidad de testimonio o su capacidad simbólica.



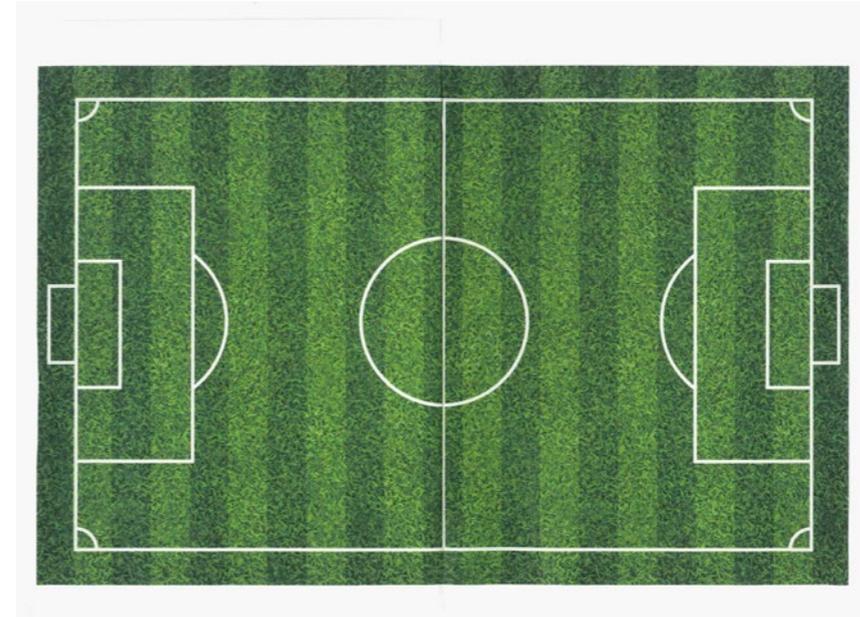
Fotografías durante la acción *Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica* (pp. 394-396) tomadas por Sabela Eiriz (2022).



Se dividieron en tres grupos de trabajo y comenzaron visionando y analizando las imágenes, poniéndolas en relación con la información que habíamos discutido anteriormente. Tenían libertad para utilizar tantas como quisieran y elaborar el discurso libremente (de ahí la variedad de fotografías que les di). Cada grupo discutió y decidió el enfoque que quería dar a su proyecto y, a partir de ahí, comenzaron a seleccionar las imágenes que mejor encajaban con él. Dependiendo de sus ideas y planteamientos, trabajaron en diferentes ritmos. Algún grupo fue paso a paso, más lentamente, mientras que otro empezó a secuenciar casi al mismo tiempo. Esto nos hizo ver claramente cómo las pautas y estrategias que habíamos estado formulando han de adaptarse a las necesidades de cada trabajo y a los procesos creativos de cada persona. Por lo tanto, adecuándolo a cada propuesta, siguieron los mismos pasos ya conocidos: selección y edición de las imágenes, secuenciación y puesta en página, poniendo atención en los discursos creados en la doble página y la sucesión, y los diálogos entre unas y otras, dando orden y estructura al relato. Una vez terminaron, hicimos un visionado conjunto en el que mostrar y contar un poco los conceptos y decisiones tomadas.



Uno de los grupos (pp. 397-398) combinó imágenes de diferentes contextos para mostrar la conexión e influencia de unas acciones sobre otras, poniendo el foco en la aparente “ceguera” con la que se estaban tomando decisiones a la hora de denunciar o permitir los hechos relacionados con la celebración de la Copa. Por ejemplo, superponían la imagen abarrotada del estadio con una fotografía de las largas colas de trabajadores o, en una doble página, daban continuidad al movimiento de un balón de fútbol que un jugador pateaba hasta llegar a las manos poderosas que arbitran la competición. De una forma similar también vinculaban las faltas y tarjetas rojas que se dan en un partido con el silencio ante la situación de los trabajadores.

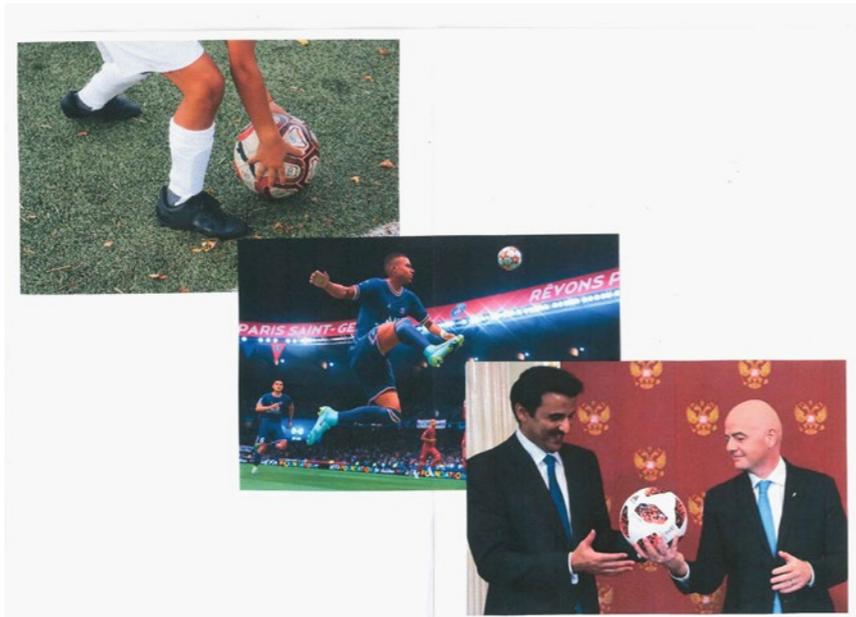


01



02

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica.*



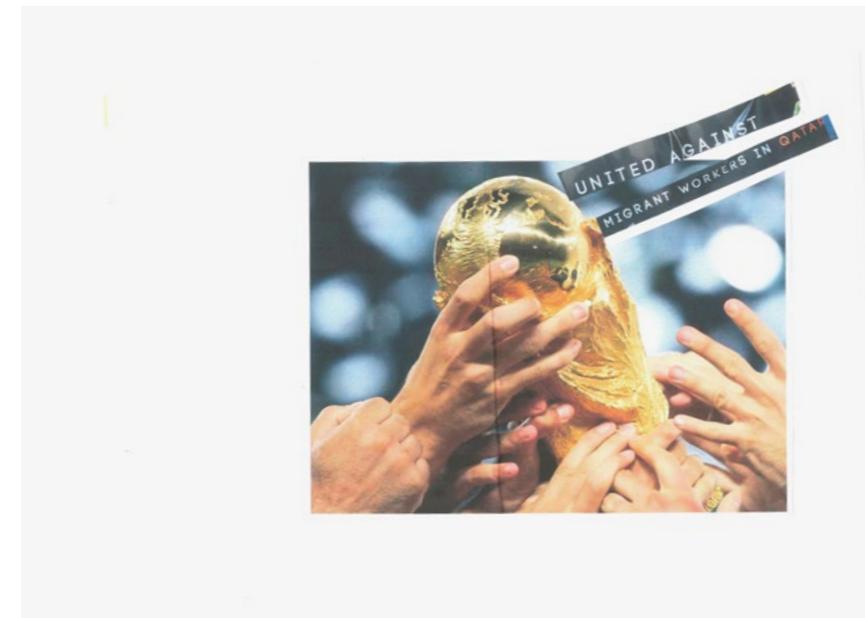
03

Otro de los grupos (pp. 399–401) usó las palabras que aparecían en una fotografía de las protestas, retorciendo su sentido para crear la frase “United Against Migrant Workers in Qatar” junto a una imagen en la que vemos la unión de las manos de un equipo sosteniendo la copa. También se centraron en señalar la hipocresía e injusticias valiéndose de la combinación de imágenes: las largas colas de trabajadores en contraposición al público que abarrota los estadios, los trabajadores en las armaduras metálicas de las construcciones que parecen sostener los mástiles de las banderas de los países que participan, o el silencio de las personas que forman parte de la competición mediante la reapropiación del gesto de un conocido futbolista y la imagen del público reclamando el respeto a los derechos humanos. También destaca la última página, donde la combinación de imágenes mediante collage crea la ilusión de que el estadio es una hucha o una urna donde una mano deposita una tarjeta roja, como consecuencia de los actos y decisiones tomadas.



04

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica.*



01

Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica.*



02



04



03



05

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción
Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica.

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción
Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica.

La tercera de las propuestas (pp. 402-405) basa todo su lenguaje en el collage de imágenes y crea un discurso coherente a lo largo de todas sus páginas. Al abrir, leemos la frase escrita a mano «es fútbol, no política», utilizada no solo para desvincularlos sino para tratar de esquivar responsabilidades, en combinación con la fotografía que mencionábamos antes de un famoso futbolista haciendo el gesto de silencio con su mano. A continuación, utilizaron una imagen de un grupo de futbolistas que colocaron una letra en cada una de sus camisetas para formar las palabras “Human Rights” como reclamo crítico ante esta situación, pero la recortaron de manera que solo leemos “Man Rights”, aludiendo al sesgo presente en el fútbol y en el país de celebración del campeonato. También utilizaron el recorte para superponer imágenes: la fotografía de un futbolista que parece rezar sobre la de un estadio en construcción, una mano que enfoca a los trabajadores construyendo un estadio con un teléfono pero en cuya pantalla vemos un partido de fútbol, o la desaparición de los directivos ante la denuncia del modo de vida de dichos trabajadores.



02



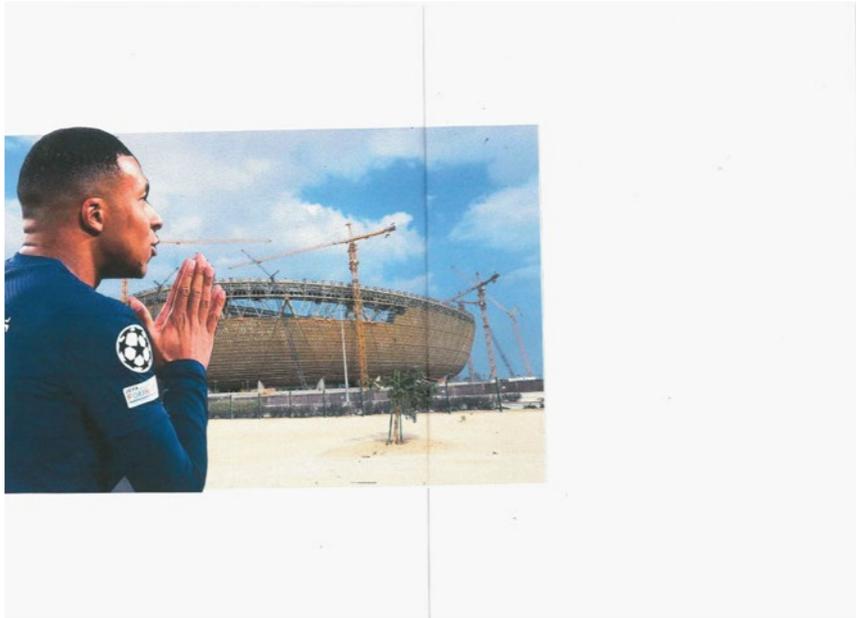
01

Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción
Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica.



03

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción
Reflexión crítica a través de la articulación fotográfica.



04



06

Cita visual: imagen
escaneada de un trabajo
realizado durante la acción
*Reflexión crítica a
través de la articulación
fotográfica.*



05

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*Reflexión crítica a
través de la articulación
fotográfica.*

A pesar de trabajar con la misma temática y las mismas imágenes, cada grupo desarrolló un modo de contar diferente en los que sacaron partido a la capacidad expresiva de la combinación de las fotografías y aprovecharon la cualidad de la sucesión de las páginas propia de este formato para desarrollar sus ideas.

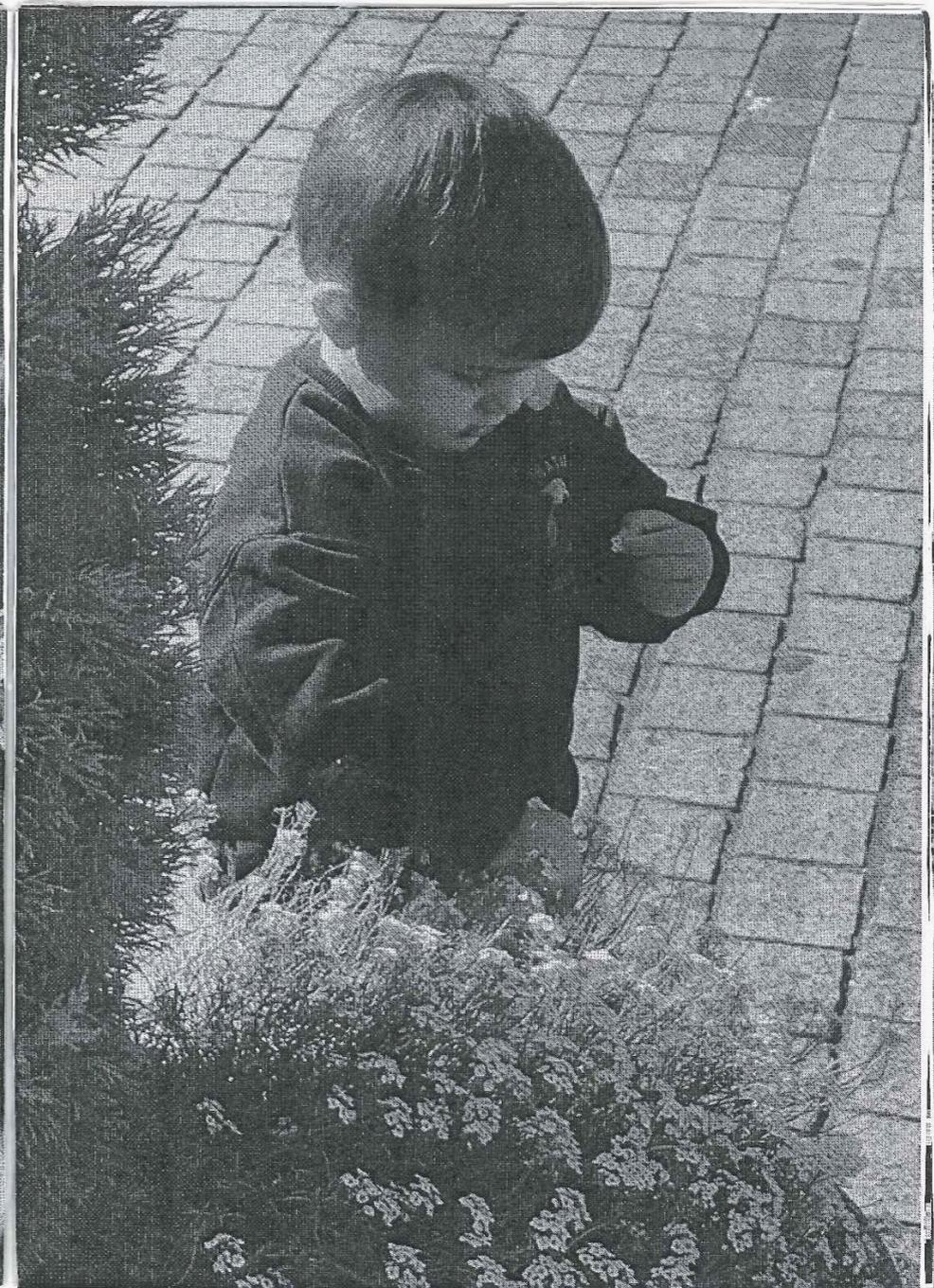


Imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia* (2023).

Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia

Esta acción la llevé a cabo con el alumnado del Máster Universitario en Didácticas Específicas en enero de 2023. En este caso, tuve dos jornadas completas que me permitieron, en la primera de ellas, abordar las ideas y estrategias conceptuales a través de teoría y práctica y proponer de cara a la segunda, en la que, estableciendo unas premisas que luego pasaré a detallar, trabajarían con su propio material visual.

Quiero recordar que este alumnado, especializado en educación infantil, no tenía una formación o experiencia previa en fotografía salvo lo que individualmente, por intereses propios, hubiesen desarrollado. Es por eso que abordé con él las cualidades del lenguaje visual y las posibilidades de significación y combinación en las fotografías, tanto de manera teórica como práctica. También les hablé del fotolibro y vimos algunos ejemplos en el aula, a través de los cuales pude explicarles la importancia del formato y de cómo se articulan todos los elementos que participan en sus páginas, desde lo visual al texto. Antes de terminar esa primera jornada, les presenté la propuesta de cara a la segunda sesión. Tal y como anunciaba previamente, tendríamos como eje temático los Derechos de la Infancia, como forma de conocer y desarrollar en profundidad algunas de sus premisas. Debían dividirse en cuatro grupos, cada uno de los cuales trabajaría sobre uno de los derechos (Oficina de Derechos Humanos de

las Naciones Unidas, 1989; Unicef, a).

- Derecho a la vida.
- Derechos a la salud.
- Derecho a la protección.
- Derecho a la educación.
- Derecho a una identidad.
- Derecho a una información de calidad.

- Derecho al juego.
- Derecho a expresar su opinión y ser escuchado.
- Derecho a la intimidad.
- Derecho a asociarse.

Tenían libertad para escoger con tal de no repetir ninguno, por lo que debían ponerse de acuerdo. Como se trataba de trabajar con imágenes sobre esa idea, les aconsejé que buscasen algo que fuese de su interés y que viesen posibilidades para representar y desarrollar su discurso mediante fotografías. Para el próximo día, debían buscar y traer impresas entre diez y veinte imágenes con las que pudiesen hablar sobre esto. Les aconsejé que intentasen, en la medida de lo posible, encontrar coherencia visual y buena calidad en ellas, priorizando una resolución adecuada para un tamaño A5 y en formato vertical, aunque, de nuevo, podían hacer variaciones. Podían sacar las imágenes de su propio archivo o descargadas de internet, pero sí les recomendé que, a la hora de buscarlas, trataran de ir un poco más allá de lo evidente. Podían trabajar sobre la temática en general o buscar alguna problemática concreta que se relacionase. La idea era la guía, de manera que el discurso escogido iba a guiarles en la búsqueda y selección de las imágenes mediante las que lo articularían.

Dedicamos toda la segunda jornada a la creación de sus propuestas. En primer lugar, cada grupo me contó su idea y me mostró las imágenes que habían traído. Algunos ya tenían una idea bastante clara de cómo querían estructurar su narrativa, así que también me la comentaron para intercambiar impresiones. En esos casos, descartar alguna imagen era difícil. En otras ocasiones, el alumnado trabajaba con imágenes proporcionadas por mí, pero ahora que trabajaban con las suyas propias, las que habían buscado o recopilado, sentían un mayor apego y les costaba deshacerse de ellas. Al comenzar las tareas de edición, dando orden y coherencia, aparecían reiteraciones

que sugerían la necesidad de descartar alguna. También cuando no había cohesión estética o formal, cuestionaba la presencia de la fotografía en cuestión y tocaba tomar decisiones.



Fotografías durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia* tomadas por
Sabela Eiriz (2023).

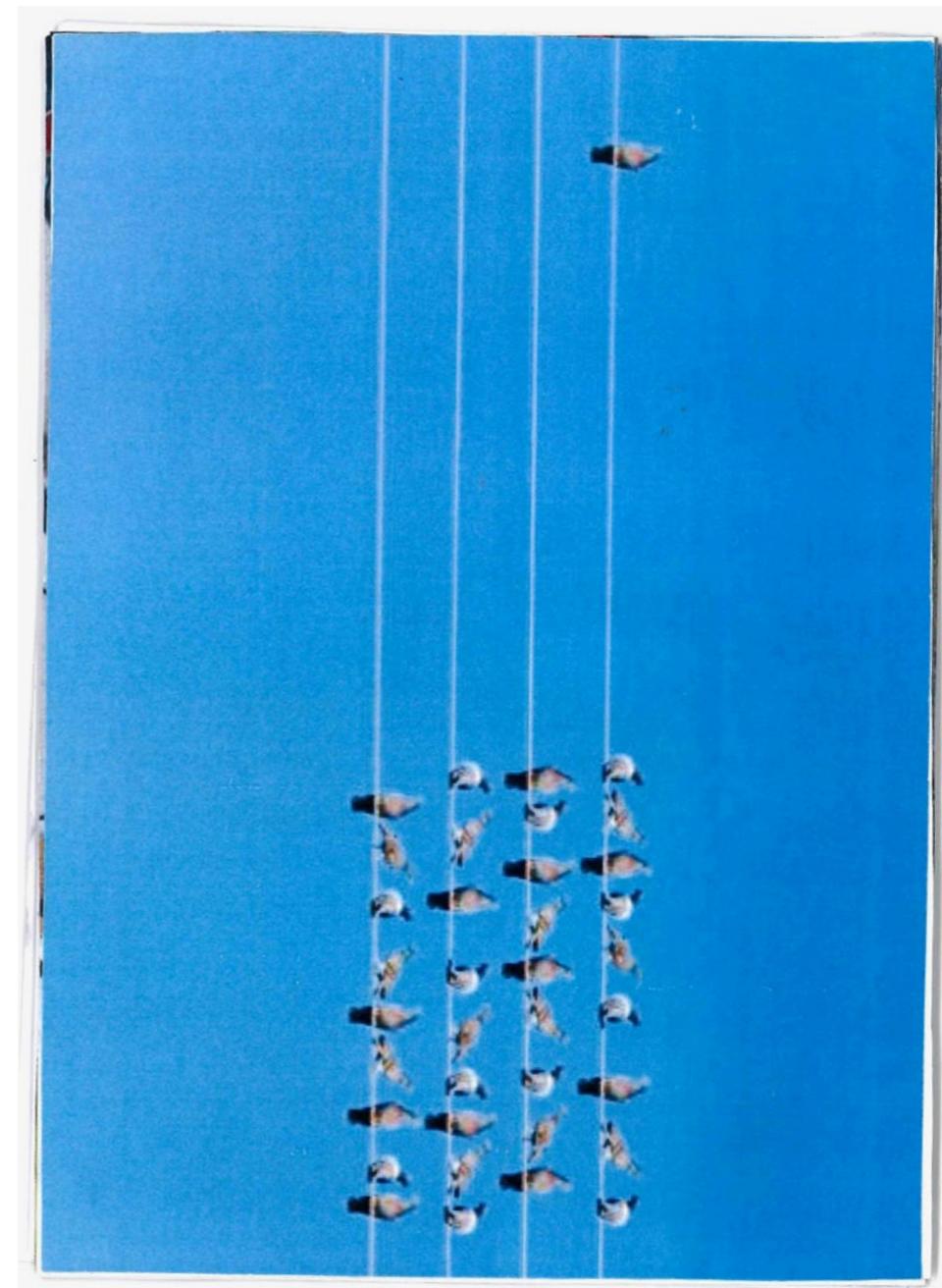
Durante la sesión, fui moviéndome por cada uno de los grupos, parándome más en aquellos que necesitaban más ayuda o revisión de su proceso. En general, la secuenciación fue bastante rápida, pero a la hora de disponer en las páginas surgieron las dudas y se replantearon decisiones anteriores. Insistí en la parte intuitiva de este proceso, en combinación con la tarea meditada y sensible de la articulación visual. Una vez tomaron las decisiones finales, pegaron o unieron las páginas e hicimos un visionado en conjunto. Lo hicimos a modo de juego: primero mostraron su trabajo, luego desvelaron en qué derecho se habían basado y volvieron a mostrarlo contando un poco de su proceso.



Fotografía durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia* tomada por Sabela
Eiriz (2023).

Uno de los grupos (pp. 413-415) tomó como punto de partida el derecho a asociarse, formar o unirse a grupos pacíficos y que respeten los derechos de otras personas. Escogieron fotografías que representasen dos tiempos: uno actual y otro de antaño (no definido con exactitud). Su idea inicial era trabajar con un formato leporello, de manera que cada una de las caras se correspondiese con cada uno de los dos tiempos. Sin embargo, a la hora de llevarlo a cabo se dieron cuenta de la complejidad del formato y de que no encajaba con el relato que intentaban contar, por lo que regresaron a una configuración por páginas, trabajando con la doble página para confrontar fotografías de antes y de ahora. A través de las imágenes buscaban hacer ver una unión de niños y niñas en el pasado que cuestionaban a día de hoy: calles que ya no son seguras para jugar en ellas y están abarrotadas de vehículos, niños jugando en el exterior frente a un niño solo viendo la televisión y niños abrazados frente a un parque infantil vacío.

En general, hacían mucha referencia al juego fundamentalmente, y no tanto a la idea de asociarse por algún otro motivo. También había poca coherencia visual entre varias de las imágenes. Más allá de la dicotomía pasado-presente, algunas de ellas funcionaban en un plano poético (como la portada con las aves agrupadas), otras parecían más planificadas (como la del televisor o la pareja adulta viendo sus teléfonos móviles) y el resto podían haber sido sacadas por cualquier persona, más cercanas al archivo personal. Tampoco había coherencia entre la última página con el resto de la propuesta, en la que recortaron las imágenes de unos niños en un parque de juegos (una premisa visual interesante pero que no repitieron en más ocasiones) para, en la página izquierda, pegar estas figuras volteadas sobre una imagen de dos personas adultas (las únicas que aparecen en el discurso). Como conclusiones, en este trabajo encontramos algunas fórmulas que funcionan entre sí y premisas interesantes, pero que no acaban de formular un discurso efectivo.



Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*

01



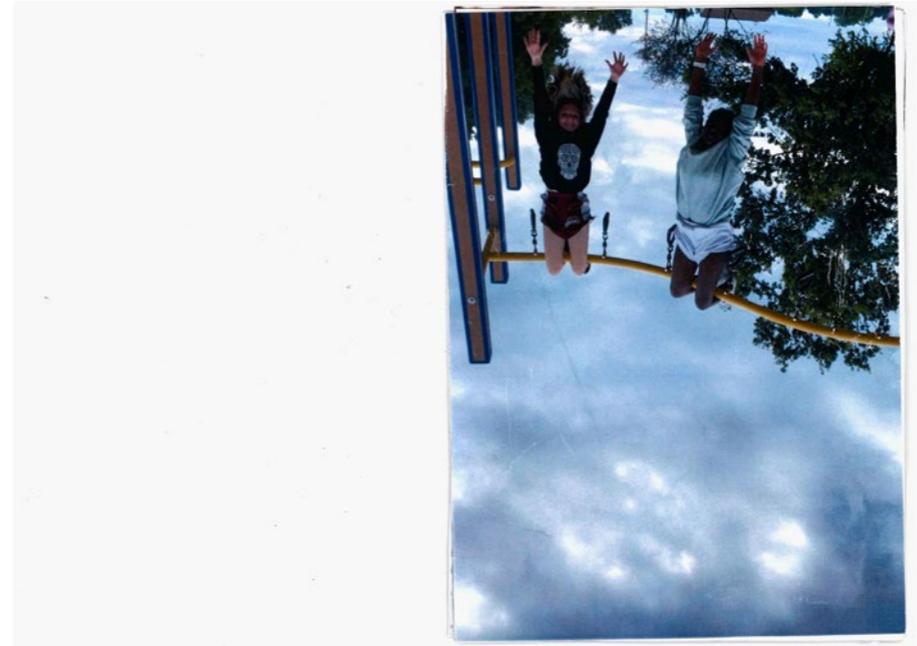
02



04



03



05

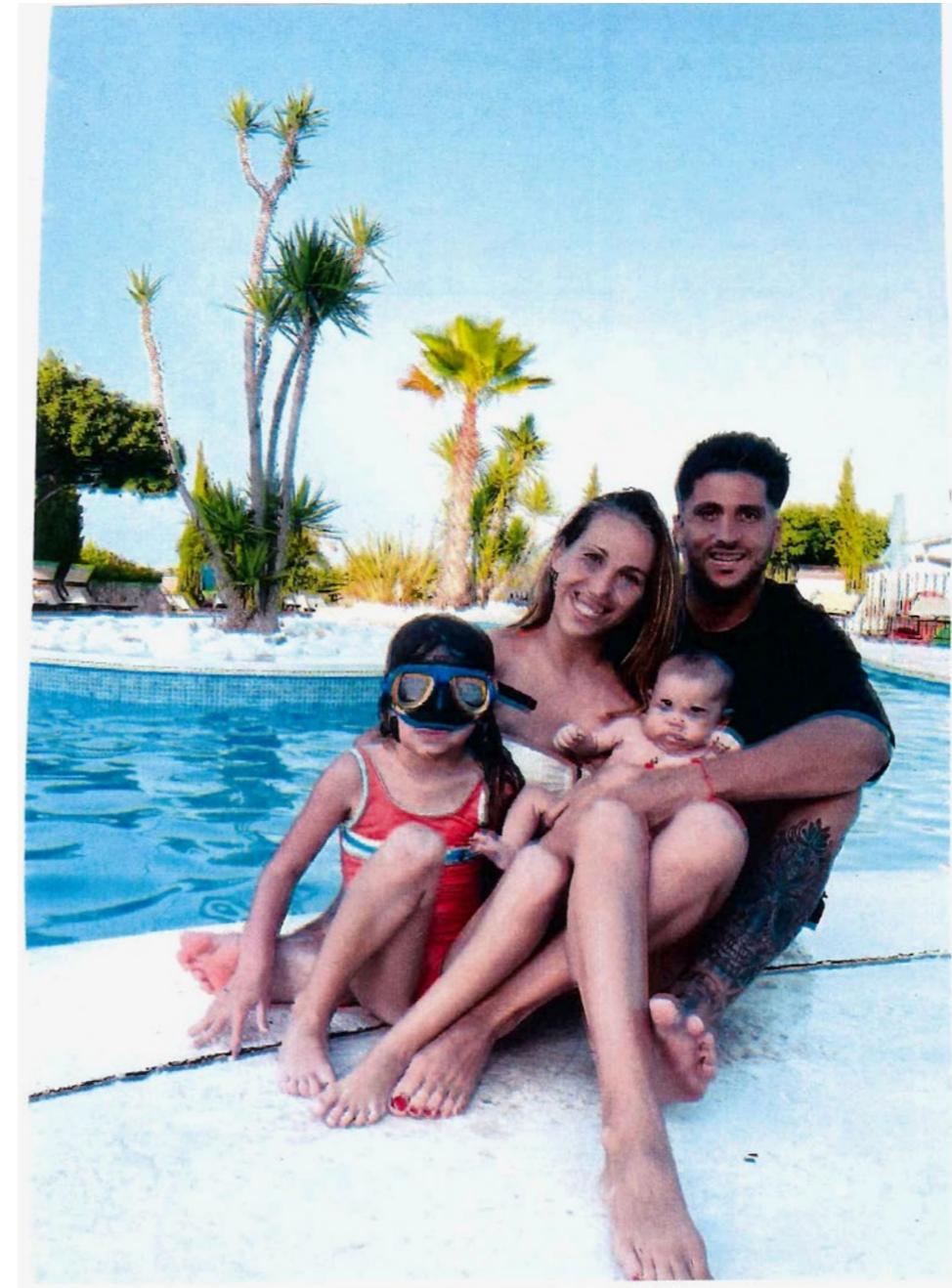
Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.*

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.*

Un segundo grupo (pp. 417-421) partió del derecho a la intimidad y la vida privada, protegiendo su privacidad y la de su familia, domicilio y reputación. Se trata de una problemática bastante comentada hoy en día debido a la sobreexposición en redes sociales de la imagen de niños y niñas, siendo especialmente críticos los casos de influencers que cotizan en sus redes haciendo publicaciones de sus propios hijos o hijas. En ese sentido, el grupo partió de una premisa interesante y sugerente, aunque no se decidieron a utilizar imágenes más explícitas para hablar de esta problemática. En su lugar, se decantaron por imágenes de bancos de imágenes, que suelen estar escenificadas.

Una cuestión curiosa es que tuvieron un error en la impresión y las fotografías venían con una distorsión, un halo en las imágenes que alteraba los rostros de tal manera que llegué a preguntarles si había sido deliberado. Decidieron incorporar el error a su proyecto.

Fue el grupo que más dificultades tuvo a la hora de secuenciar las fotografías. Les ayudé en partes del proceso, pero instándoles a que tomaran sus propias decisiones. Finalmente, elaboraron un relato narrativo, mostrando la exposición de niños y niñas a edades tempranas a las cámaras y teléfonos móviles y el fácil acceso que podían tener a actividades delictivas o peligrosas, elaborando un discurso más moralista y de alerta.

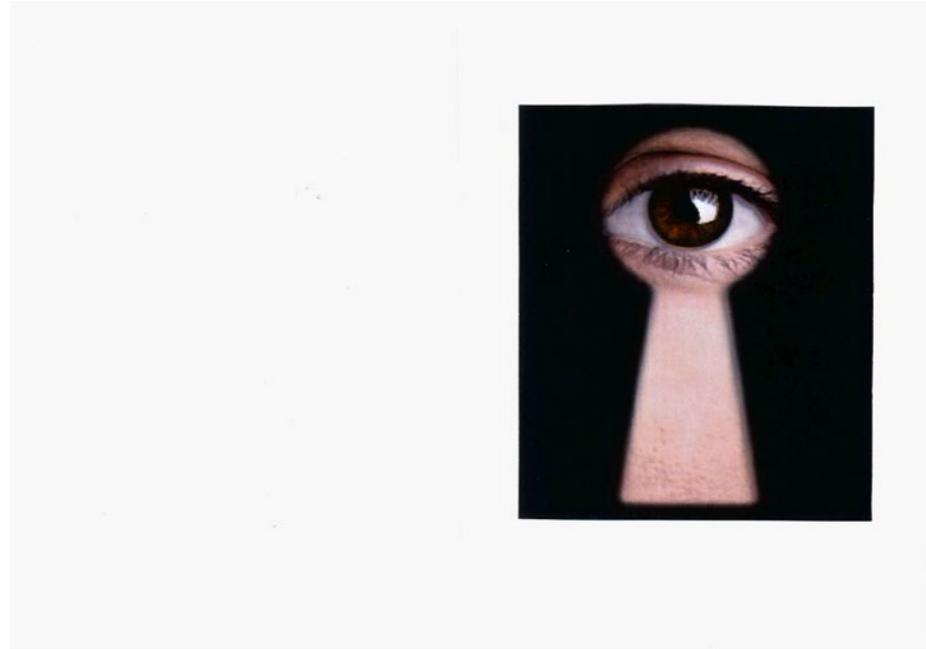


Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*

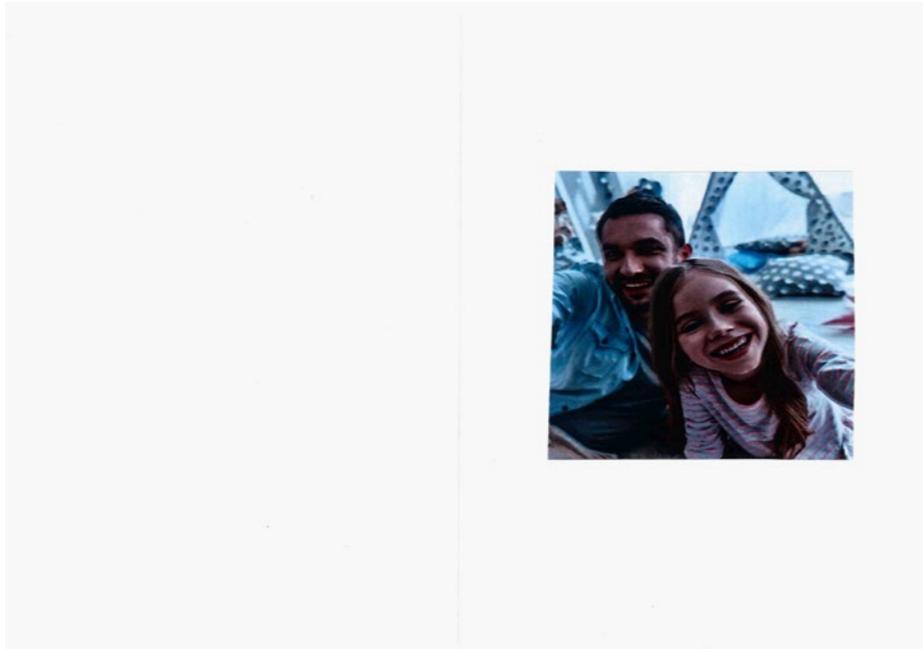
01



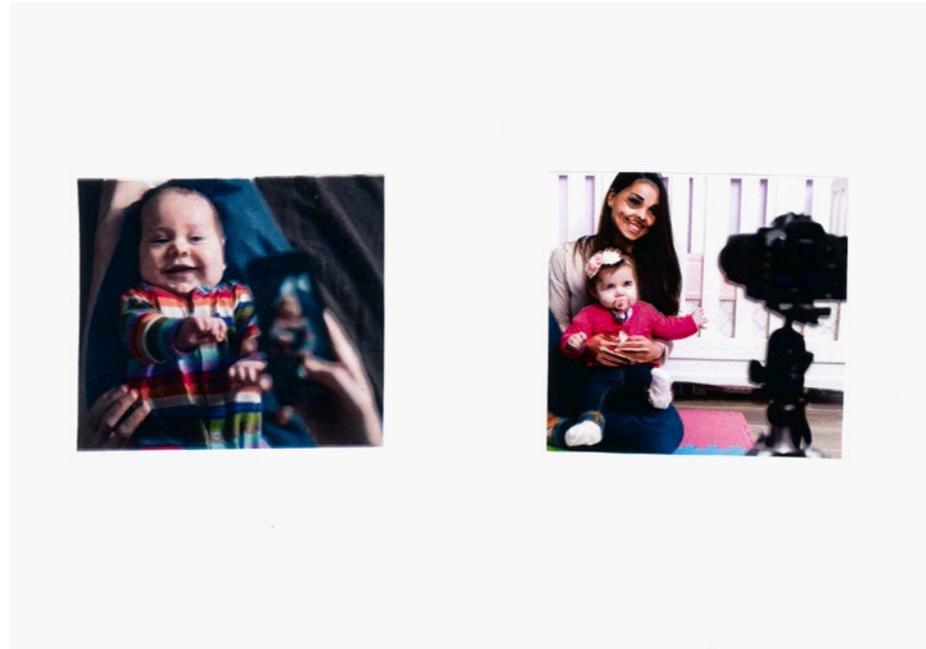
02



04



03



05

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.*

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.*



06



08

Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*



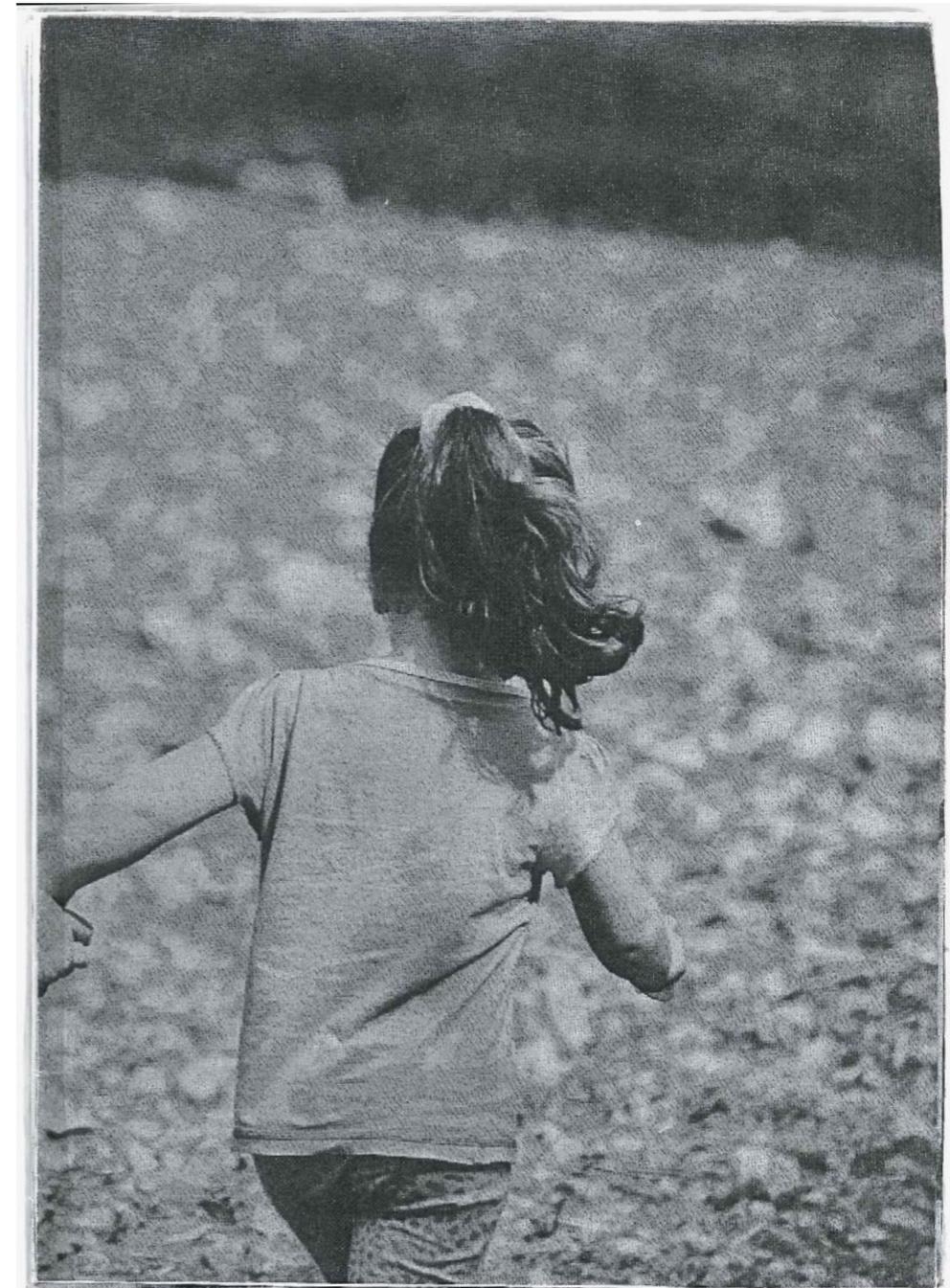
07

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*

Otro de los grupos (pp. 423-428) se basó en el derecho al juego, por el que se busca garantizar que los niños puedan ser niños y tengan tiempo y oportunidades para el ocio y las actividades culturales, un elemento fundamental en su desarrollo y su socialización (Oficina de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 1989; Unicef, a). Este grupo traía muy claro desde el primer momento su propuesta, que definió las imágenes y su edición.

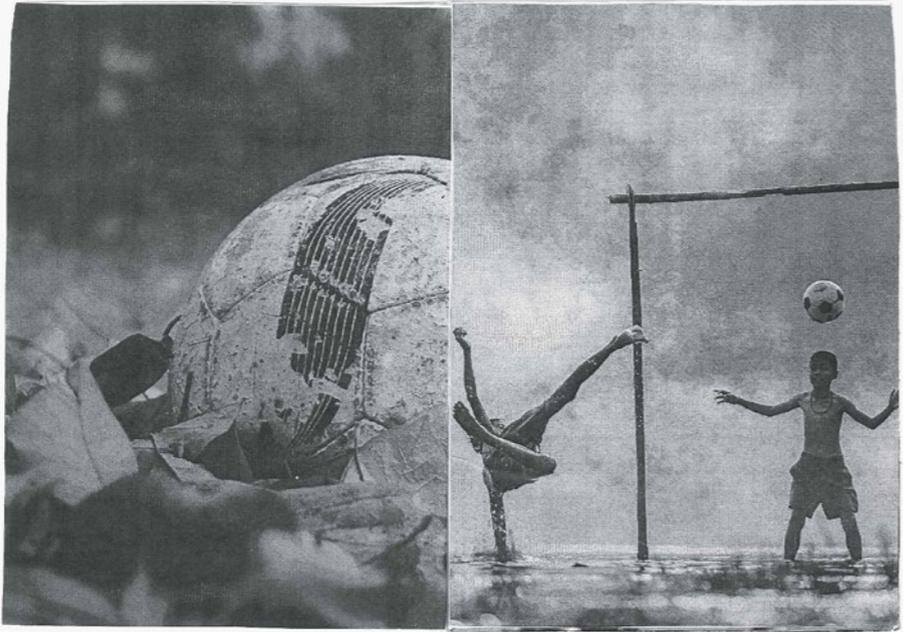
Crearon una especie de “catálogo sobre el juego”, buscando fotografías de diferentes formas de jugar y planos detalle de aquello que les daba acceso al juego: una pelota, nieve, una cuerda, una flor, tizas, piedras... Ambas imágenes, detalle y escena, dialogaban en la doble página. Utilizaron fotografías en blanco y negro con coherencia lumínica y visual entre ellas, de manera que todo el trabajo tenía cohesión. Además, prestaron especial atención a la portada y la contraportada: una fotografía horizontal de dos niñas agarradas de la mano que, al abrir de par en par las páginas, podíamos ver completa.

Con este trabajo observamos cómo la sencillez puede ser efectiva cuando hay correspondencia entre las partes que forman el trabajo. No hay grandes pretensiones, y sin embargo la lectura resulta cautivadora. Algo en lo que coincidimos con el resto del grupo era que veíamos un proyecto muy interesante para mostrar y trabajar con niños y niñas y hablar sobre el juego, tanto en colectivo como individualmente, con objetos sencillos y cotidianos.

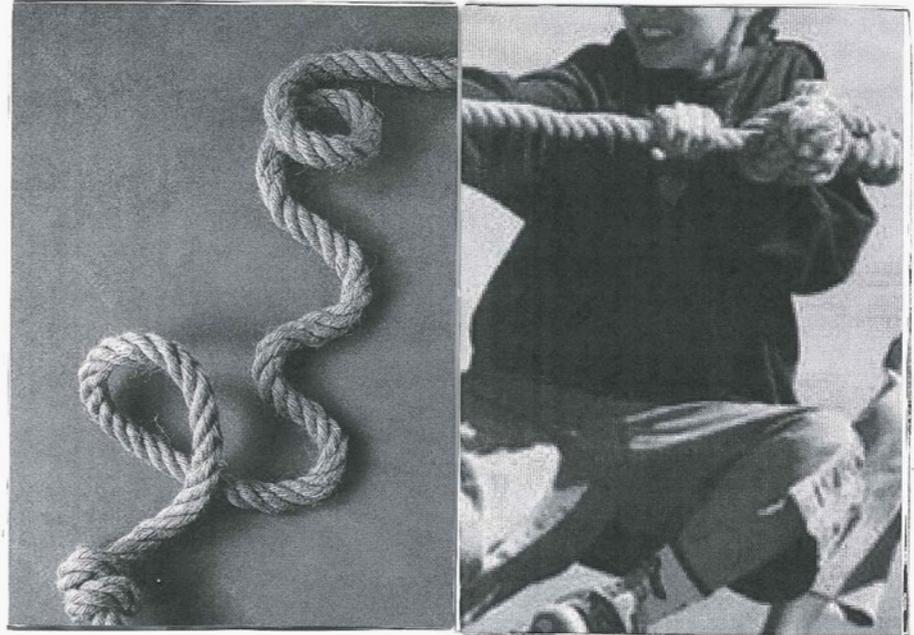


Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*

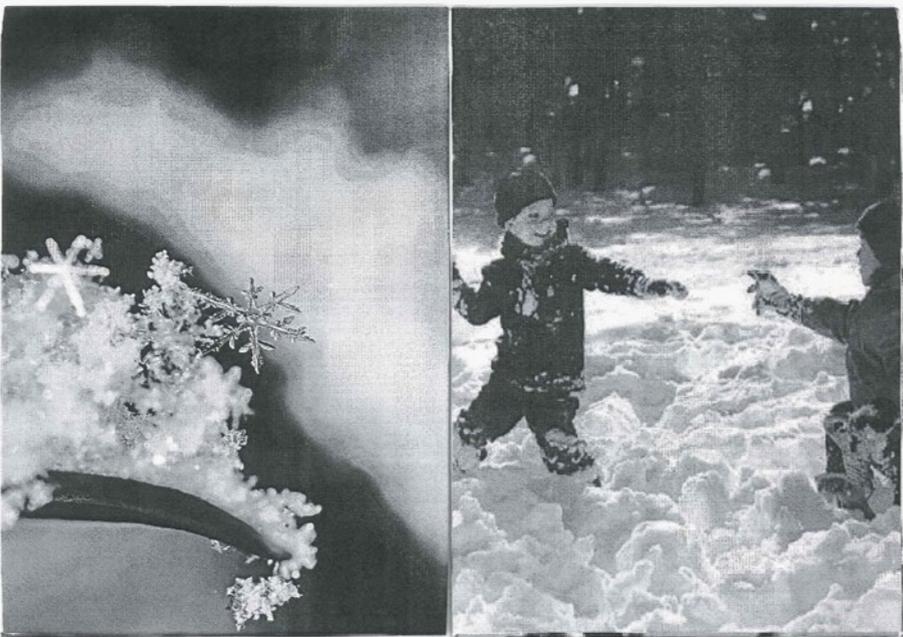
01



02



04



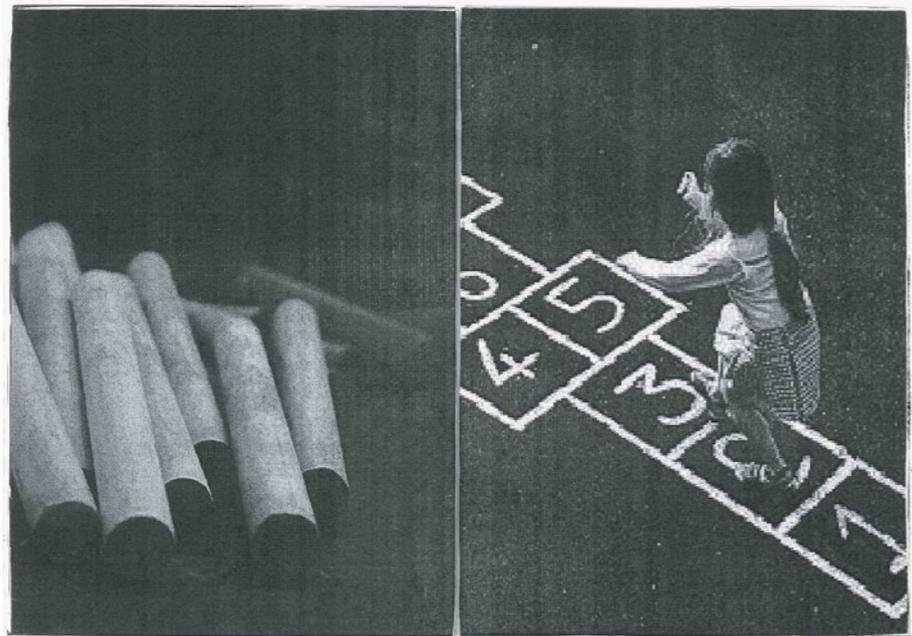
03



05

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.

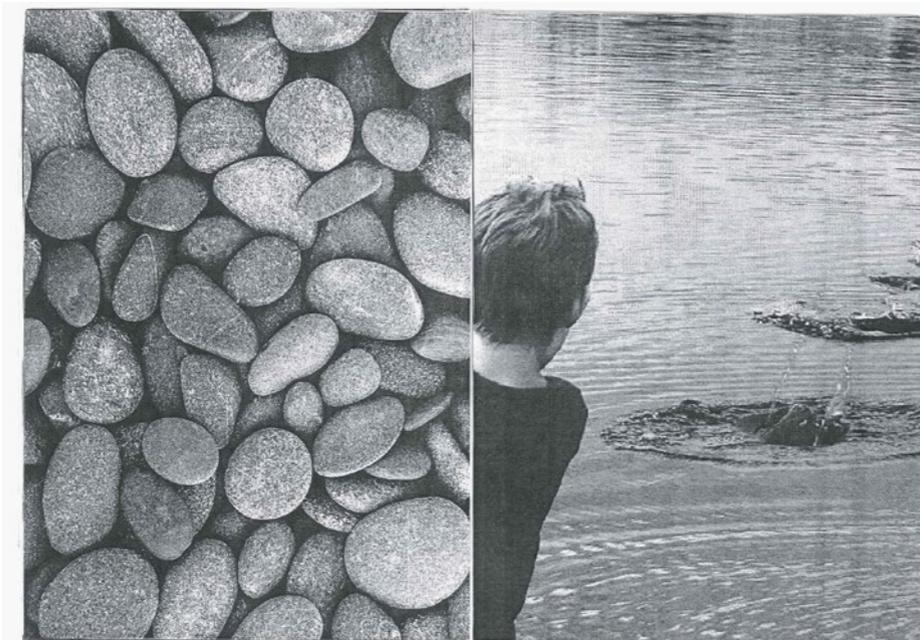
Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.



06



08



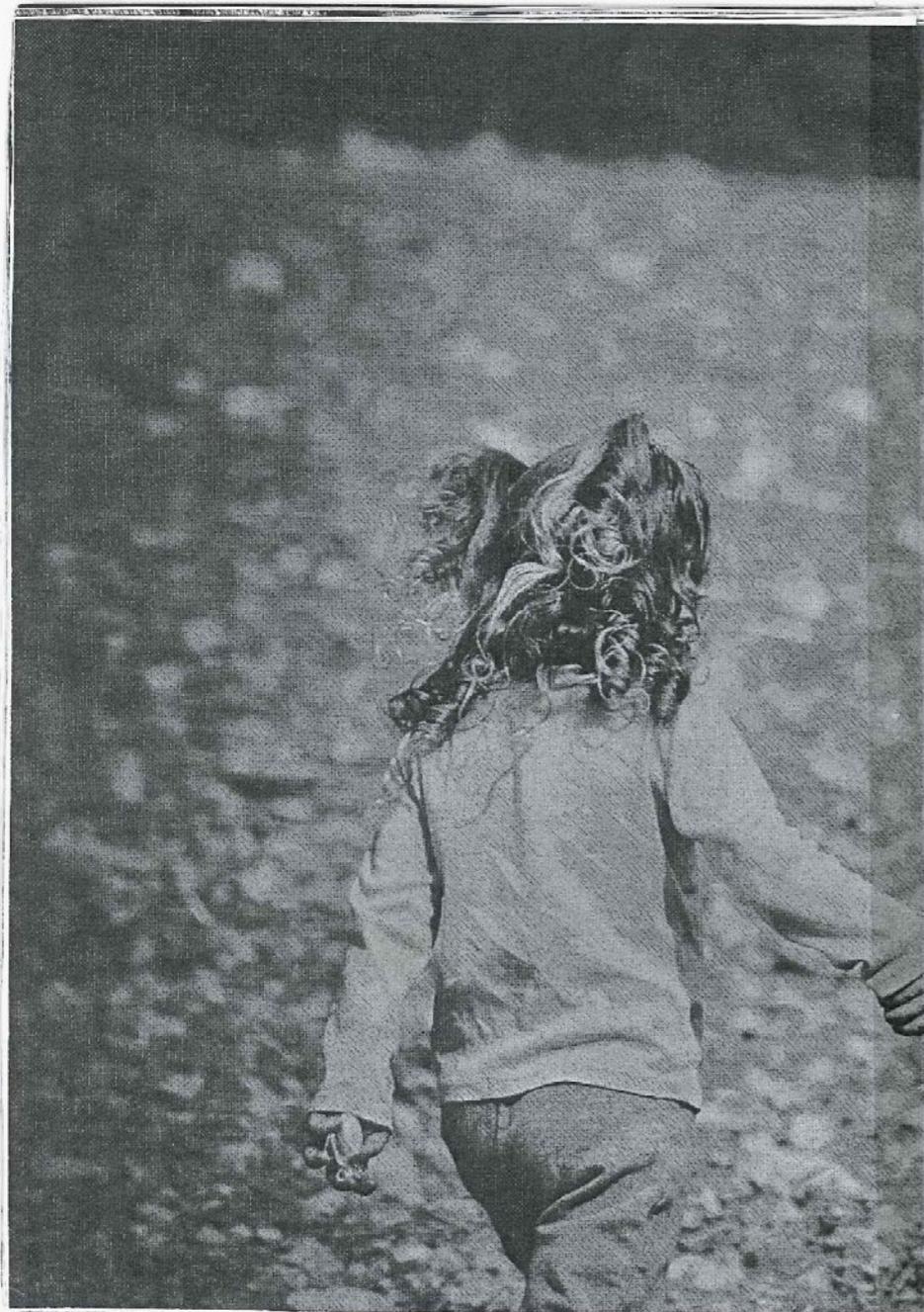
07



09

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.*

Citas visuales: imágenes
escaneadas de un trabajo
realizado durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.*

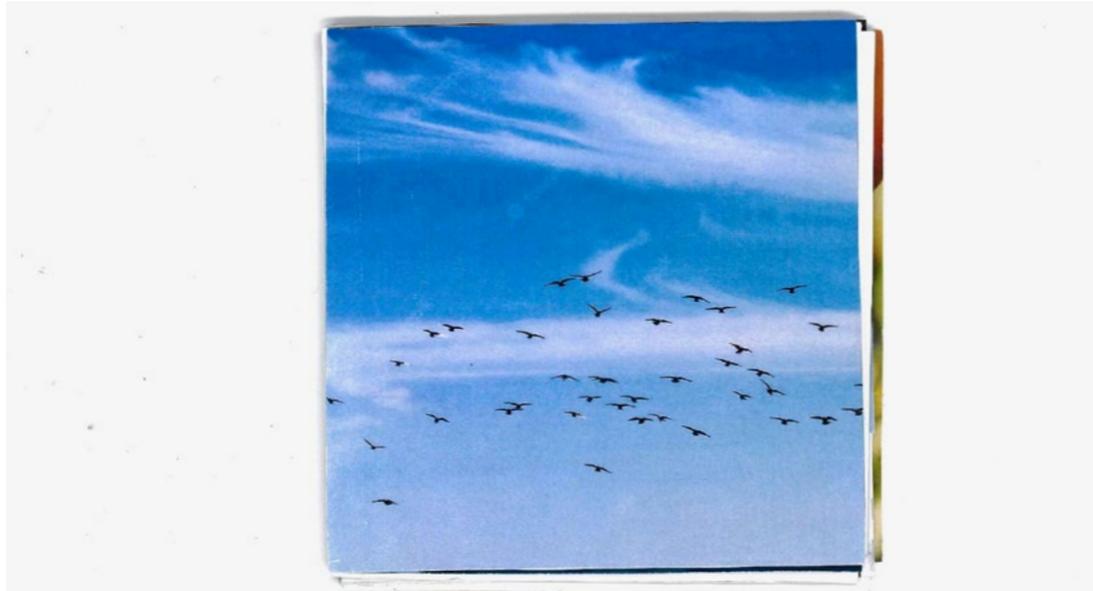


Cita visual: imagen
escaneada de un trabajo
realizado durante la acción
*Derecho a expresarse:
creación de discursos
visuales sobre los
derechos de la
infancia.*

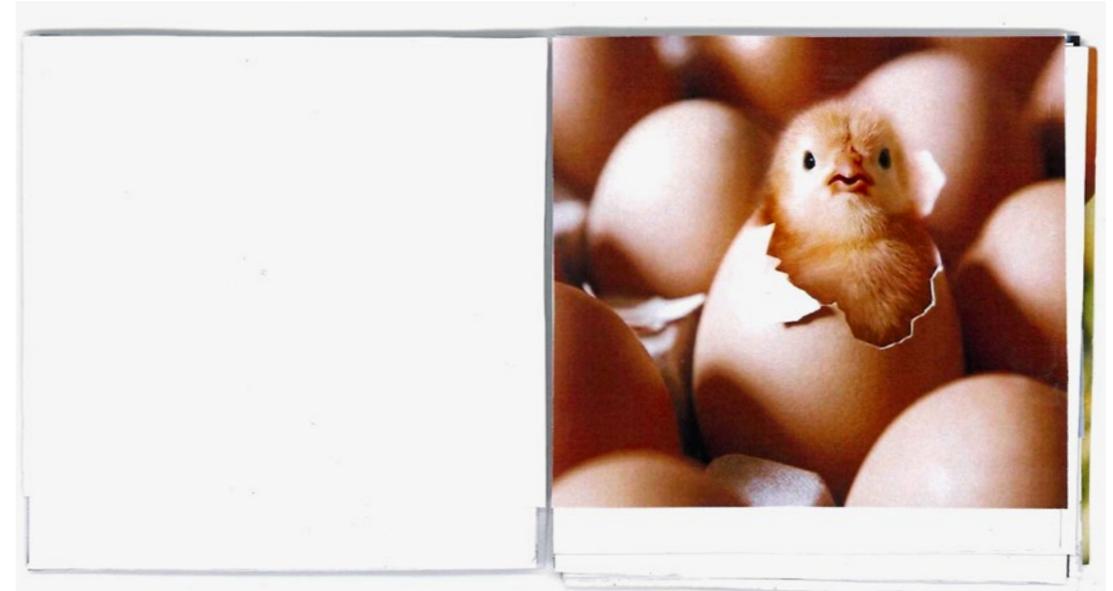
10

El cuarto y último grupo (pp. 430-435) trabajó sobre el derecho a la vida, que defiende el derecho de niños y niñas a vivir, crecer y desarrollarse. Este grupo también pasó por fases de duda en la edición, variando su narrativa durante el proceso, atentas a lo que las imágenes les sugerían. Les ayudé en la lectura y reordenación de las fotografías, hablando sobre la necesidad de tomar distancia al trabajar con imágenes. Todas tenían un halo de escenificación, con una estética propia de catálogos o bancos de imágenes. Había coherencia visual entre ellas, pero no formal, lo que les llevó a adecuar el formato a un pequeño libro cuadrado por el que discurría la infancia recreada de una persona. Tras el nacimiento y sus primeras etapas de vida, representaron una separación debido a la guerra y cómo esto cuestionaba el desarrollo de su infancia. Resulta especialmente interesante el díptico de la pompa de jabón estallando y la pared reventada (p. 432). A continuación, sugirieron el fin de la guerra, la llegada de recursos y la oportunidad de comenzar una vida nueva y segura, junto a personas queridas que acompañasen en su camino pero permitiéndole avanzar, también, sola y en libertad. De nuevo, nos encontramos con un relato sencillo pero efectivo, gracias a la coherencia visual (a pesar de las diferencias de formato entre algunas imágenes) y a una especial atención a los elementos que conforman su trabajo.

Dedicamos los últimos minutos a resolver dudas y comentar sensaciones y opiniones sobre los proyectos de cada grupo, sobre todo para poder reflexionar sobre las posibilidades a la hora de trabajar con imágenes, abriendo nuevos caminos artístico-educativos.



01



03



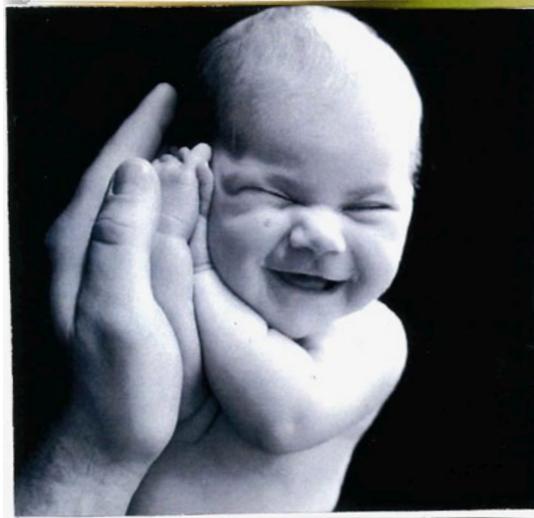
02



04

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*



05



07



06



08

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción
Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción
Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.



09



11



10



12

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*

Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Derecho a expresarse: creación de discursos visuales sobre los derechos de la infancia.*

6.4.1 La narrativa material del objeto

En el fotolibro contemporáneo, la editora Lesley A. Martin (en Neumüller, 2017) diferencia tres líneas principales en su creación: la temática, la narrativa y el aspecto físico, que tiene que ver con las técnicas de producción, los materiales y todas las decisiones del diseño. Previamente incidí en las cualidades objetuales del fotolibro a la hora de crear y transmitir significado, haciendo referencia a cómo intervienen en la lectura y experiencia. Sin ánimo de reiterar los mismos conocimientos, conviene tener presente la importancia que posee cuando lo estamos creando, vinculando nuestra idea con la expresión material.

A la hora de crear y transmitir a través de un fotolibro, debemos conocer y reflexionar sobre este soporte, tener presentes las leyes de percepción y atender a la ergonomía del libro, su formato y materiales: gramaje del papel, formato de impresión, tipografía, etc. (Golpe, 2020, p. 143; Gil Segovia, 2019, p. 73). Son objetos cuya “efectividad” depende de una buena consideración de su diseño y apariencia, desde la maquetación al estilo de encuadernación, de manera que forma y contenido se entrelacen (Morlok y Waszelewski, 2018, p. 21). Como afirma Carrión (2012, p. 139) respecto a las obras-libro (y que tienen mucho en relación con los fotolibros): «hay una unidad entre la intención y la forma», todo significa y todo expresa ideas y emociones al combinarse.

Para materializar este tipo de proyectos son necesarios unos medios y tiempos más amplios. Lo que hasta ahora hemos ido viendo son reflexiones, tentativas y bocetos, y es en los siguientes capítulos donde podremos desarrollarlo con más profundidad y recursos.

CAPÍTULO

7

El fotolibro
como proceso



Fotografía de la instalación Vacío (desarrollada a partir de la acción Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente) exhibida en el V Congreso Internacional de Educación Patrimonial (19-21 de octubre de 2022, El Águila, Madrid) tomada por Sabela Eiriz (2022).

7.1 LA EXPERIENCIA DEL FOTOLIBRO

Como hemos podido ir observando, el fotolibro es un objeto complejo con una lógica propia, tanto en lo material como en lo visual y lo conceptual. Todo se interconecta, no es un mero soporte. A través de la vinculación entre el discurso interno y la publicación, el fotolibro se convierte en «vehículo y plataforma» para comunicar una narrativa autoral ^(Johnston, 2021, p. 88), el discurso visual se problematiza en el objeto y los significados que se expanden e interconectan crean una experiencia íntima. Es una comunicación que performa a través de las páginas de un modo específico desde y para cada persona. Como obra y entidad artística, a través del fotolibro podemos construir un universo que prioriza el lenguaje visual pero con una lógica transdisciplinar, enriqueciendo posibilidades y narrativas. Tanto percibirlo como crearlo nos permite acceder a la activación de este entramado de lenguajes y disciplinas.

Después del abordaje de su estudio y de la puesta en práctica de sus partes, el interés de esta investigación ha sido llevarlo al terreno educativo para abrir la posibilidad al juego y la experimentación. Eisner ^(1995, p. 89) señala que la capacidad de observar y construir desde la imaginación en la infancia está atravesada por el contexto y la experiencia y, desde la educación, podemos facilitar condiciones para su desarrollo. El fotolibro se nos presenta como un discurso de la imaginación, tanto en su acepción de imagen como de idea. El mismo Eisner opina que, cuando un niño o una niña trata de resolver una idea de una forma visual, se está expresando a sí misma. El fotolibro puede ser un canal de expresión y comunicación con el que abrir posibilidades narrativas propias y comunes, una extensión de nosotras mismas en la que elaboramos y disponemos un lenguaje que hable, también, a quien nos lee.

7.1.1 Explorando el fotolibro en procesos educativos

La formación destinada a la creación de fotolibros lleva años bastante expandida por nuestro territorio estatal. Después del “boom” de los fotolibros y con el auge de la edición, proliferaron también cursos del tipo “Cómo hacer un fotolibro”, desarrollando en más o menos horas y más o menos profundidad las estrategias para llevarlos a cabo. Así lo podemos ver en programas de escuelas de fotografía o talleres online. Los esquemas temáticos no difieren mucho de unos a otros (más allá de recursos o ejemplos concretos). En todos se evidencia la necesidad de puesta en práctica y la experiencia, tanto en la edición fotográfica como a la hora de resolver sus materiales constructivos. Precisamente, es debido a esto que, en esta investigación, hasta el momento me he centrado en estrategias concretas en lo referente a la combinación, a la selección o incluso a la disposición, con algunas pinceladas previas en las posibilidades físicas. A partir de aquí, nos introduciremos de lleno en la experiencia para explorar sus posibilidades en el terreno educativo completando el recorrido y dando forma final al objeto.

VACÍO: una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente

Con el objetivo de indagar sobre las concepciones previas de los docentes en formación acerca de los derechos de la infancia a través de la fotografía, realicé junto a mis compañeras del grupo de investigación Arte-Facto, José María Mesías Lema, Carla Álvarez Barrio y Tiffany López Ganet, una acción en la que el fotolibro era medio y parte de la creación artística para desplegar un discurso propio que reflexionase sobre el uso de las fotografías de guerra. La acción fue realizada con el alumnado de la materia Didáctica de la Expresión Plástica del tercer curso del grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de A Coruña durante el curso 2021/2022, un total de 120 alumnas y alumnos, futuras profesoras y profesores en centros educativos. Para llevarla a cabo,

partimos de una metodología mixta fundamentada en la investigación educativa basada en las artes y en la etnografía visual.

Los conflictos de nuestra historia reciente han sido retratados por fotógrafos y fotógrafas en diferentes lugares del mundo. A pesar de la intención periodística e informativa –también, en muchos casos, concienciadora y crítica–, algunas imágenes se han convertido ya en iconos de los siglos XX y XXI y forman parte de nuestra memoria colectiva, desde las imágenes de la Guerra Civil Española de Robert Capa (pseudónimo del dúo formado Gerda Taro y Endre Ernő Friedman) hasta ejemplos más recientes, como las fotografías de Gervasio Sánchez en Sarajevo. Como reflexiona Laura Terré ^(2022, p. 12), la fotografía es testigo de los momentos de conflicto y acompaña «a las revoluciones y, en justicia, llamar a las cosas por su nombre, ponerles rostro a los protagonistas y ayudar a reconstruir el caos de los instantes arrebatados y violentos». A través de estos testimonios visuales, construimos también nuestra memoria histórica.

Dado los contextos de gravedad de estas imágenes, resulta fundamental la existencia de una ética profesional (tanto por parte del fotógrafo o fotógrafa, como de la agencia), respetando el honor, los derechos, la dignidad y la integridad de las personas retratadas. Desde el ámbito educativo debemos formar un pensamiento y una mirada críticas, que cuestionen las imágenes y descarten las famosas ‘fake news’, promoviendo que docentes de todas las formaciones sepan analizar, desde la pedagogía crítica, fotografías que no vulneren derechos humanos en general y, en particular, los derechos de la infancia. A partir de esa reflexión, planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo y de qué manera se retrata la infancia a través de la imagen y la fotografía de prensa? ¿Cómo influyen estas imágenes en la formación docente? ¿Cómo podemos generar prácticas activistas, basadas en la pedagogía crítica, que ayuden a las/los maestras/as en su pensamiento visual sobre la infancia en situación de conflicto?

La hipótesis que nos planteamos con esta acción es si a través de la creación artística en formato de fotolibros podemos conseguir una conciencia crítica en la formación docente acerca del uso de las imágenes publicadas en redes sociales y/o medios de comunicación. Nuestro objetivo principal es que los maestros sean conscientes de la vulneración de los derechos de la infancia que se produce con la circulación de fotografías de lugares en conflicto.

Mediante la reflexión visual y textual, indagamos en una ética necesaria a la hora de capturar y compartir imágenes, teniendo en cuenta especialmente la posible vulneración de los derechos de la infancia producida ante la circulación e instrumentalización de imágenes de menores en zonas de conflicto. Para ello, será fundamental sentar ciertas bases de análisis visual y reflexión crítica sobre la imagen, tomando por un lado las estrategias de alfabetización visual planteadas anteriormente. De manera paralela, buscamos activar el pensamiento crítico a través de la antropología visual, empleando la imagen como instrumento de observación de prácticas sociales y los espacios en los que suceden ^(Ruby, 1996; 2007). Estudiar y comprender una fotografía no solo es mirarla, sino también pensarla, y pensarla es accionarla. Recuperando las palabras de bell hooks ^(2022, p. 17):

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

Este pensamiento crítico fue defendido previamente por Paulo Freire en 1986 en *La pedagogía de la pregunta*. Este cuestionamiento, este interrogante necesario para fomentar la perspectiva crítica dentro de la formación docente, lo trasladamos aquí a través de la creación artística y el lenguaje visual, abordando una problemática también visual y fotográfica.

El contexto conceptual de esta acción tiene como punto de partida la Guerra de Ucrania, uno de los grandes conflictos de nuestro tiempo, junto a la Guerra de Siria, que deja a un lado los derechos humanos. El detonante principal fue la representación del conflicto en los medios de comunicación situando a la infancia como punto central, en muchas ocasiones con un grave utilitarismo y objetificación de niñas y niños como instrumentos susceptibles de apelar a la empatía y condena del espectador. Como afirma Susan Sontag ^(2003, p. 7), hoy en día las guerras son una ventana que vemos y oímos desde nuestro hogar, respondiendo con indignación, compasión, excitación o aprobación ante la exhibición de las desgracias. Los usos posibles de la imagen, así como la búsqueda de una reacción en las personas que las observan, son también, en cierto modo, parte de las propias imágenes, de una dimensión que va más allá de lo que vemos y que tiene que ver con una lectura profunda y crítica de las mismas. A través de esta búsqueda de “re-sensibilización” hacia las imágenes, profundizamos en los derechos de la infancia.

A la hora de trasladar estas cuestiones al aula, iniciamos la investigación con la reflexión sobre el tipo de imágenes difundidas en los medios y el uso de la infancia, introduciendo el concepto de etnografía. En ese momento, el alumnado empezaría a seleccionar las imágenes con las que desarrollarían su discurso de manera individual. Se pactaron los criterios de revisión y selección, determinando un uso libre de fotografías (podían ser actuales o no, y tomadas en Ucrania o no) bajo dos premisas: que huyesen del sensacionalismo y

que se utilizasen en blanco y negro, para garantizar cierta unidad en el conjunto de creaciones y favorecer la combinación de imágenes. Una vez seleccionadas e impresas, se compartieron en el aula y, en grupos, construyeron relatos mediante la unión y combinación de fotografías. Tenían también la posibilidad de recortar o reconstruir, con la única condición de que ese breve discurso cupiese en la mitad de un folio, de manera que todos los trabajos tomaran el mismo formato de plegado para construir una pequeña publicación con páginas. En cuanto al uso de texto, solo había una premisa textual: la elección de un principio tomado de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Por lo demás, se les pidió emplear la cantidad mínima y necesaria de texto para priorizar la transmisión del mensaje a través de la imagen, y que acompañasen su trabajo con una reflexión escrita sobre las ideas, estrategias y referentes utilizados en la creación. Para ello, les presentamos algunas claves sobre composición y narrativa visual y las posibilidades discursivas de los fotolibros, de manera que tuviesen un abanico de posibilidades de interacción entre imágenes e imágenes y texto.

Los resultados constituyen objetos artísticos creados por el alumnado y en los que podemos observar no solo su proceso sino también su reflexión, comprendiendo a través de ellos cómo observan y piensan acerca del conflicto. Su análisis no comprende solo el lenguaje visual, sino también sus discursos y pensamientos verbales planteados por escrito.

La mayoría se basaron bien en el Principio nº 7, El derecho al juego, o en el Principio nº 6, El derecho al afecto, al amor y a la comprensión. Esta elección viene justificada, por una parte, por su formación docente: «a lo largo de nuestra formación siempre hemos hablado de un ambiente de apego y juego fundamental para el desarrollo y pensé ¿se puede jugar a 500 metros de la guerra?». Por otra parte, también está presente la impotencia y el cuestionamiento sobre

el tratamiento de los derechos y los encuentran especialmente significativos y cuestionados en el contexto de guerra: «investigar esto me ha impactado de una forma que no pensaba que fuese a suceder, me costó elegir mucho un principio, todos eran demasiado duros de tratar»; «yo no veo las noticias, ni sabría hablar de esto como profe, es durísimo». Estas reflexiones también nos dan pistas sobre las carencias formativas en DDHH desde la educación de los futuros docentes.



Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*

Muchos de ellos construyen lugares comunes o estereotipados, tanto en las imágenes (con fotografías de elementos relacionados con la infancia y la guerra, como hogares vacíos, refugios o juguetes abandonados) como con un uso frecuente del «NO WAR» o «El mensaje más importante que debemos enseñar en las aulas», así como de las palabras «incertidumbre» y «esperanza».



Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*

El uso de titulares edulcorados e imágenes antiguas aparecen enfrentando fotografías actuales en muchos casos, veladas, pixeladas o borrosas: «¿si no se ven no existen? ¿podemos mirar hacia otro lado?». Asimismo, aparecen elementos simbólicos extraídos de narrativas reales, como el uso de elementos gráficos como la colocación de puntos azules: «he colocado “puntos azules” porque se han llamado así lugares de las fronteras destinados a proteger a infancias no identificadas ni acompañadas y que lleguen a un refugio seguro».

En otros casos, el uso de la palabra se va transformando hacia el relato visual. En sus propias palabras: «puse un tanque en llamas dentro de una escuela donde solo queda en pie una casa de juguete, escribí al lado únicamente la palabra “poder” porque quienes dirigen la guerra desde fuera siempre siguen en pie». También hay casos en los que ésta se constituye como elemento clave del discurso, reiterándose o alterando su tamaño para resignificarse y hacerse ver, dándole un tratamiento visual.



Citas visuales: imágenes escaneadas de trabajos realizados durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*



Los usos y funciones del texto varían entre lo descriptivo y lo emocional, utilizándolo como eje de referencia (a menudo tomando titulares u otros textos periodísticos) o como apelación emocional directa. Dado que se basaban en un principio de los derechos de la infancia, la forma en que incluían ese texto en ocasiones también formaba parte del relato visual.

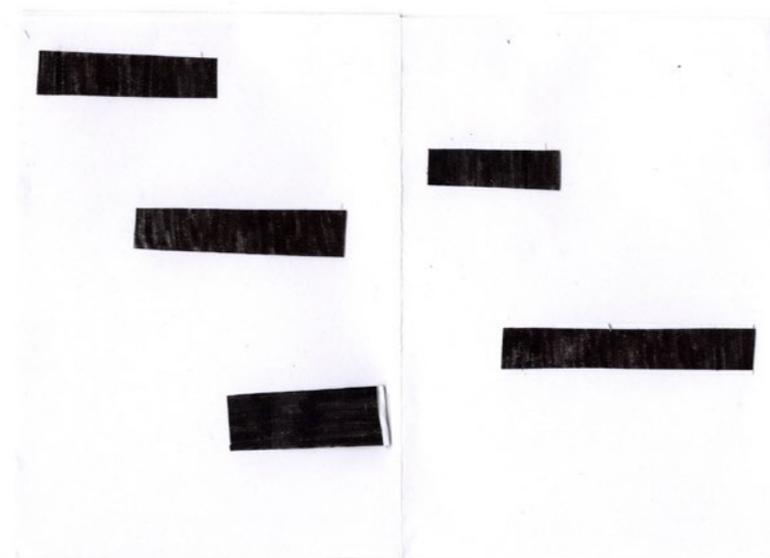
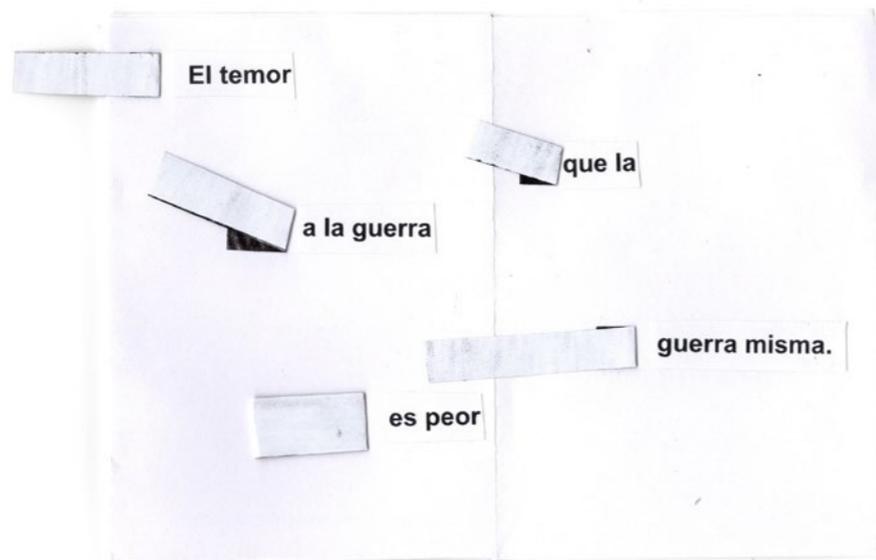
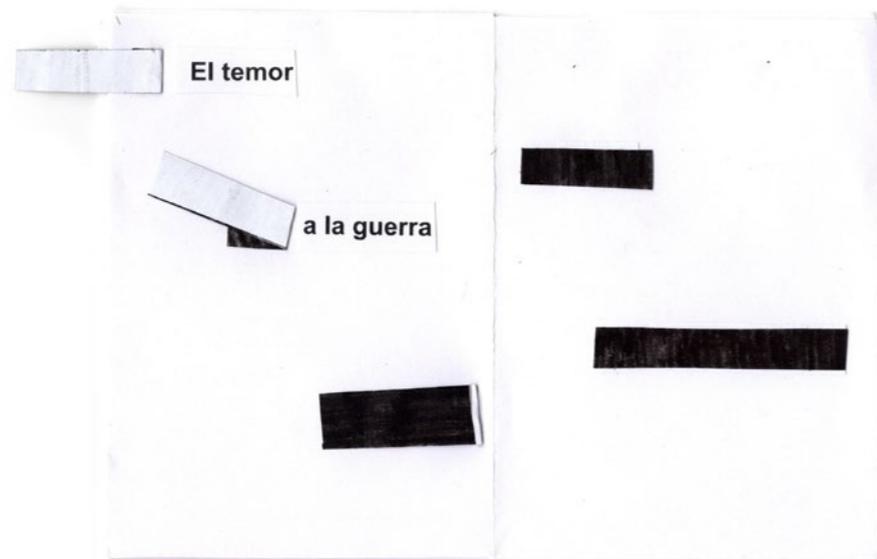
Otro uso destacable del texto es la interacción con él. Manipulándolo de manera que el mensaje se dibuje (desdibuje) con la lectura.



Citas visuales: imágenes escaneadas de trabajos realizados durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*



Citas visuales (pp. 454-455):
imágenes escaneadas de
un trabajo realizado durante
la acción *Una práctica
activista a través de
la fotografía en la
formación docente.*

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

Hay, también, en algunos casos, cierta “dulcificación” de la guerra, edulcorando el discurso apelando al valor: «es un día más de guerra pero, viéndolo de forma optimista es un día menos para empezar a ver la luz», «es increíble ver el valor de niños, parece de película». También observamos una vinculación emocional directa con el conflicto «me duele escribirlo y pensarlo» o «quisiera que los niños no sufran más de lo que ya han sufrido». Otro estereotipo es la catalogación de “buenos y malos”: «Antes de este trabajo buscamos si había otras guerras y encontramos la de Siria. Algunos compañeros dijeron “están locos, quieren matarse entre ellos por un trozo de tierra santa” Eso es hipocresía. Nadie quiere luchar en una guerra».



Citas visuales: imágenes escaneadas de trabajos realizados durante la acción Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.

Esto lleva también a la reivindicación del papel de los civiles («no son héroes, no son ángeles de la guarda, son personas obligadas a participar en una guerra injusta»), al tiempo que se señala a los responsables («una guerra es una lucha de poder entre líderes que piensan en los habitantes como peones, una vez leí que en las guerras se matan jóvenes por hombres que no se manchan las manos»).

Sin embargo, también hay discursos más realistas y críticos («parece ficticio, pero es una realidad cruel») ligados a reflexiones sobre nuestra vinculación con los hechos: «nos pintaremos la cara con la bandera ucraniana, recaudamos dinero, pero la realidad es que se nos olvidará antes de que termine», «nos sentimos muy humanitarios, pero lo que más nos indigna es que suba por el cierre de fronteras el precio del aceite de girasol». En el análisis discursivo nos encontramos con diferentes niveles de reivindicación, yendo más allá de esta guerra y haciendo hincapié también en otros conflictos más alejados de nuestro contexto inmediato: «la infancia está viviendo la guerra, en este, y por desgracia, en otros muchos lugares del mundo ¡el año pasado se registraron más de 60 conflictos armados!», «existen más allá de nuestras fronteras pero nunca son lo suficientemente cercanos para provocar una reacción». También su relación con otros contextos de vulneración de los DDHH: «abrimos los brazos para recibir a unos, a otros les dejamos morir ahogados en mitad del mar». Esto lleva también a denunciar las diferencias en el trato humano: «se censura la salida de otros países –en su mayoría no europeos– ofreciendo alternativas más limitadas», «hasta en momentos tan difíciles se observa racismo y discriminación», «en la frontera se han quedado niños, pero no rubios y de ojos azules, las fotografías tienden a estar sujetas a estereotipos y por tanto, las acogidas también».

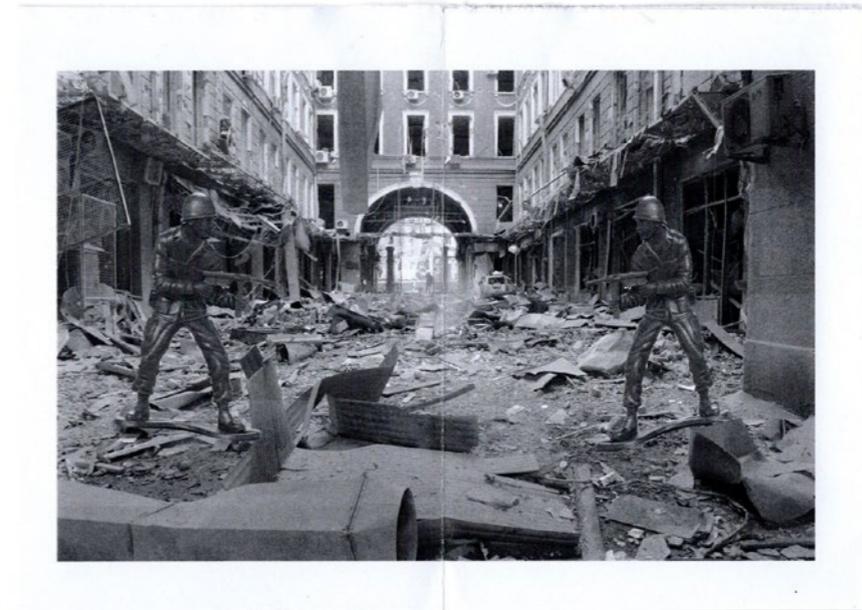


Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente*.

Dado que estamos trabajando la reflexión visual a través de imágenes, no se trata de catalogar en términos de erróneo o acertado, sino de establecer correspondencias y generar conocimiento visual que permita pensar a través y sobre las fotografías, hacer hincapié en la necesidad de observar de manera activa y descubrir sus posibilidades en la combinación. Así lo vemos entre toda la variedad de trabajos: si bien algunos conservan y reproducen el discurso original de las imágenes de prensa (solo que con un uso del texto más poético y centrado en las narrativas de la infancia), otros profundizan en esas mismas imágenes, las intervienen y las cuestionan, bien mediante el uso del texto o bien con la transformación de las mismas (recortándolas, utilizando el collage, la manipulación plástica, etc.). De hecho, uno de los recursos más utilizados es el collage. Esta técnica que les permite hibridar lenguajes y contextos, vinculando sus ideas con los textos y con las imágenes, entrelazando los discursos. También a través del collage ponen en cuestión los derechos de la infancia en el contexto de guerra, sobre todo en el caso de aquellos trabajos dedicados al derecho al juego.



Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*



Citas visuales: imágenes escaneadas de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*

Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*



El collage también es un recurso expresivo para explorar las posibilidades discursivas de las imágenes, trasladándonos a la devastación de la guerra con el troceado literal de las fotografías o recalcando la gravedad de los hechos con la reiteración de la imagen: «pegué una sola fotografía que va aumentando de tamaño. Lo hice así porque cuando aparece una guerra parece algo pequeño y cada vez se hace más grande hasta que no hay vuelta atrás».

Cita visual: imagen escaneada de un trabajo realizado durante la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente.*



El fotolibro se sitúa como un objeto de potencial interés en la enseñanza artística y la alfabetización visual, así como en la articulación del pensamiento. Trabajar el fotolibro como medio y discurso para defender los derechos de la infancia permitió incidir en la creación de una conciencia colectiva y democrática del alumnado, alimentando un pensamiento crítico a partir del decolinialismo y deconstrucción de los estereotipos y la propaganda difundida por medios de comunicación. Citando a Daniel Innerarity (2018, p. 32): «no hay democracia sin una opinión pública que ejerce un control efectivo sobre el poder, formula sus críticas y hace valer fundadamente sus exigencias». En la variedad de trabajos presentados podemos observar cómo la revisión de imágenes (y la toma de decisiones sobre sus usos concretos en las narrativas) propició la reflexión sobre su contenido y su reproducción. Así como en algunos casos se reproducen el discurso original de las imágenes de prensa atravesadas por el uso poético del texto y contextualizadas en las narrativas sobre la infancia, en otras esas mismas imágenes son intervenidas y cuestionadas.

Esta acción no terminó en el aula, sino que estas pequeñas publicaciones fueron las piezas fundamentales de una instalación artística. Bajo el título de *Vacío*, envasamos cada relato visual para construir una instalación grupal, de manera que todos ellos se conjugaron como las palabras de un mismo discurso: la crítica a la violencia y el cuestionamiento de las imágenes. El plástico que las envuelve al vacío, comprime y concreta cada reflexión, retratando la zona cero en la que se ha convertido un territorio devastado por la guerra. En conjunto forman un manto de plástico que se eleva sobre la pared expositiva, un mapa híbrido en el que imagen y texto hablan con una misma voz. La instalación fue exhibida durante el V Congreso Internacional de Educación Patrimonial, celebrado entre el 19 y el 21 de octubre de 2022 en El Águila (Madrid).

Tal y como se recoge en el texto del catálogo:

¿Cómo se cuenta el horror de una guerra? ¿De qué forma damos forma a la imagen aterradora de una realidad insoportable? A la hora de informar sobre los efectos de una guerra, es habitual encontrar en los medios imágenes que muestran la desesperación vivida por los civiles, especialmente la de aquellos más vulnerables: las niñas y niños. Esas imágenes se propagan rápidamente apelando a la empatía, aun a riesgo de estetizar una tragedia y vulnerar la intimidad de los rostros fotografiados. Como reflexiona Susan Sontag (2003): «Ser espectador de calamidades que tienen lugar en otro país es una experiencia intrínseca de la modernidad, la ofrenda acumulativa de más de siglo y medio de actividad de esos turistas especializados y profesionales llamados periodistas. Las guerras son ahora también las vistas y sonidos de las salas de estar. La información de lo que está sucediendo en otra parte, llamada «noticias», destaca los conflictos y la violencia —«si hay sangre, va en cabeza», reza la vetusta directriz de la prensa sensacionalista y de los programas de noticias que emiten titulares las veinticuatro horas—, a los que se responde con indignación, compasión, excitación o aprobación, mientras cada miseria se exhibe ante la vista.»

VACÍO es un ensayo visual sobre la vulneración de los derechos de la infancia en el contexto de la guerra de Ucrania bajo una perspectiva crítica en la formación docente. Bajo la premisa de indagar en las concepciones previas de las maestras en formación acerca de los derechos de las niñas y niños, se construyen relatos breves y visuales mediante la reapropiación de imágenes, deconstrucción de estereotipos visuales y el collage. En cada pequeño fotolibro, no solo se reflexiona sobre esta tragedia, sino que también se cuestiona el papel de la fotografía en la documentación de la guerra y el uso que se hace de la imagen de la infancia a la hora de concienciar sobre un drama social de este calibre, reconstruyendo el discurso desde el respeto y la dignidad. Posteriormente, cada uno de estos objetos es envasado y archivado, y pasa a formar parte de un gran manto de plástico y papel que condensa una acumulación de imágenes que tratan de explicar una realidad inexplicable. (Mesías-Lema, JM.; Álvarez-Barrio, C.; Eiriz, S. y López-Ganet, T., 2023)



Fotografía de la instalación *Vacío* (desarrollada a partir de la acción *Una práctica activista a través de la fotografía en la formación docente*) exhibida en el V Congreso Internacional de Educación Patrimonial (19-21 de octubre de 2022, El Águila, Madrid) tomada por Sabela Eiriz (2022).



Fotografía del proyecto
Pes punto desarrollado con
alumnado del CEIP Heroínas
de Sálvora (Aguño) por
Sabela Eiriz (2023).

7.2 HABITANDO EL PROCESO: INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICO-EDUCATIVA

Habitar es una manera de construirnos desde lo sensible como parte de una dramaturgia inacabada de relaciones inestables con los entornos próximos y distantes en los que nos movemos. Se puede habitar un espacio, un tiempo, unas relaciones, un pasado, una situación; pero también se puede habitar un escenario, una sala de ensayos o un museo, tratando de recuperar su condición de espacios y tiempos cargados con una historia y modos de uso. (Cornago, 2019, p. 33)

A lo largo de este apartado recorreré los aspectos teóricos y la experiencia realizada en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Heroínas de Sálvora”, ubicado en Aguiño (Ribeira, A Coruña), en el que habité durante un mes y pude desarrollar proyectos artístico-educativos con el alumnado y el profesorado en el curso 2022-2023.

El eje temático de estas acciones parte nuevamente de los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia, puesto que esta investigación se enmarca dentro del proyecto Los derechos de la infancia, adolescencia y juventud: habitando proyectos activistas con estudiantes, docentes y artistas contemporáneos (2021-2024) (DERARTI) de Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Las estrategias y líneas fundamentales de la educación en Derechos Humanos que fueron planteadas en el capítulo dedicado a la metodología, me sirvieron de guía para articular las acciones desarrolladas en esta tesis. No solo para situarlas temáticamente, sino también para guiarme a mí, como docente, investigadora y artista. Además de la alfabetización visual y de la formación en estrategias de comunicación a través de la fotografía, también resultaba fundamental abordar y compartir conocimiento en materia de Derechos Humanos y Derechos de la Infancia, sentando las bases de las acciones y ubicando sus coordenadas temáticas, para luego ejercitar una mirada crítica. En este apartado comparto algunas claves que sirvieron como fundamentación teórica, que fui desarrollando conjuntamente a lo largo de todo este proceso y que, aunque tuvieron presencia de una u otra forma en el conjunto de toda la investigación, adquirieron especial protagonismo en este proyecto.

7.2.1 El eje temático: los derechos de la infancia

Eglantye Jebb, fundadora de Save the Children, escribió en 1922 la *Carta a la infancia* en la que incluía cuatro principios generales, de los cuales algunos pueden encontrarse en la Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño, firmada en 1924 por el Consejo General de Save the Children, y en la que no solo se declaran derechos para la infancia sino que se insta a todos los hombres y mujeres a garantizarlos ^(Bofill y Cots, 1999). Los cinco principios de la Declaración, recogían que el niño o niña debía disponer de las condiciones adecuadas para su desarrollo, que sus necesidades como el hambre o la enfermedad debían ser atendidas, así como priorizar su socorro en caso de auxilio y ser protegido de cualquier explotación y educado en el sentimiento, valores y colaboración.

Tras la Segunda Guerra Mundial y la fundación de las Naciones Unidas, habiendo aprobado la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (donde se reconocía la Declaración de Ginebra) y

considerando la necesidad de protección especial de los Derechos del niño, la ONU proclamó la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, consensuada por los 78 Estados Miembros. Esta Declaración constó de diez principios en los que se declara que el niño (sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición) disfrutará de todos sus derechos y que se le brindarán protección especial y oportunidades para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente. También recoge que tiene derecho a un nombre y una nacionalidad, a crecer y desarrollarse en buena salud, alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados, en tanto que necesita amor y comprensión, un ambiente de afecto y seguridad moral. Asimismo, tiene derecho a recibir educación, gratuita y obligatoria, a recibir atención y socorro de forma prioritaria y ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación garantizando su no discriminación ^(ONU, 1959).

En ninguna de las declaraciones hechas hasta el momento se concreta el periodo entendido como infancia (ni cuándo comienza, ni cuándo termina), aunque habla de protección legal «tanto antes como después del nacimiento» ^(ONU, 1959, p. 141). A este respecto, en 1973, la Organización Internacional del Trabajo «aprueba la Convención 138, que fija en 18 años la edad mínima para desempeñar trabajos que podrían ser peligrosos para la salud, la seguridad o la moral de las personas», que será también la edad máxima a la hora de delimitar al niño o niña, sin fijar una edad prenatal ^(Unicef, b; Unicef, 2015).

Después de años de negociaciones, en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, estableciendo unas normas mínimas para proteger sus derechos en toda circunstancia y de carácter obligatorio. A día de hoy, se trata del «instrumento internacional más ampliamente ratificado de la historia», con todos los países del mundo como

Estados Partes, a excepción de Estados Unidos ^(Unicef, b). Consta de 54 artículos en los cuales se desarrollan en detalle las ideas previas, explicitando los derechos de los niños y los deberes de sus padres, madres, tutores legales, así como así como la obligación del Estado de dar a conocer los principios y disposiciones de la Convención a todas las personas y garantizarlos ^(Unicef, 2015). En la misma Convención se establece la creación de un Comité de los Derechos del Niño integrado por diez personas expertas que examinen los informes quinquenales de los Estados Partes.

Los Derechos Humanos son innatos e inherentes al ser humano, universales e independientes del origen o condición de la persona, inalienables, irrenunciables, imprescriptibles, irreversibles, inviolables, obligatorios, indivisibles, interdependientes, complementarios y no jerarquizables y, además, trascienden las fronteras, de manera que la comunidad internacional puede y debe intervenir cuando considere que un Estado está violando los Derechos Humanos de su población ^(Aular de Durán, 2013, pp. 144-145). Sin embargo, a poco que pongamos nuestra mirada en el mundo, somos conscientes de la vulneración de los derechos fundamentales a lo largo y ancho de la tierra, especialmente en colectivos más oprimidos o vulnerables.

A pesar de que se ha construido una fundamentación teórica sólida, aún queda un desarrollo práctico de los derechos humanos. La transformación social es posible cuando las personas somos conscientes de nuestra «capacidad de decisión» lograda a través del ejercicio del poder, entendiendo éste como la capacidad para interactuar y crear lugares para el diálogo en los que exista el «yo» y el «tú» y también el «nosotros y nosotras», es decir, no como un sometimiento sino como una oportunidad para expresarse y ser en una relación social, participando libremente para construir una ciudadanía democrática y llegar a consensos y comprensión ^(Vargas Montañez, 2015, pp. 108-117).

En 1974, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura elaboró la «Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales», consciente de la obligación de los Estados a alcanzar mediante la educación los fines recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero considerando que estas acciones solo se ejercen sobre una pequeña parte o que los métodos no corresponden a sus necesidades ^(Unesco, 1974).

Los datos de los informes de la Federación Internacional por los Derechos Humanos (FIDH) y de la Organización Internacional Freedom House muestran que, en los últimos años, los derechos humanos estén sufriendo mayor riesgo y declive ante el aumento de crisis migratorias, desigualdades socioeconómicas y conflictos bélicos, así como el deterioro de democracias con el auge de movimientos reaccionarios y autoritarios. Esta situación reclama la necesidad de revisar el empeoramiento de nuestro modelo, presente y futuro, de sociedad y de humanidad ^(Repucci y Slipowitz, 2022). Dentro de este contexto, la infancia es un colectivo profundamente vulnerable. En datos de UNICEF ⁽²⁰²³⁾, uno de cada cuatro niños menores de 5 años no está registrado (unos 166 millones en total) y cerca de 237 millones de niños menores de 5 años no tienen certificado de nacimiento. Se trata de uno de los principios fundamentales de la infancia que, como podemos observar, queda absolutamente transgredido. Y no es el único.

Principio nº 8 de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 ^(ONU, 1959): «El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro». Según informes de ACNUR (2022), más de 100 millones de personas (1 de cada 78) han tenido que huir de su hogar, de los cuales 36 millones y medio son

niños. En el año 2021, más de 4.400 personas murieron en su intento de llegar a España en patera, entre las cuales 300 eran niños menores de 5 años (ONG Caminando Fronteras, 2022). Principio nº4: «El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados». Cinco millones de niños mueren antes de cumplir cinco años y que más de dos millones y setecientos mil niños mueren al año a causa de la desnutrición (UNICEF, 2023). Principio nº 7: «El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales». La UNESCO (2022) indica que cerca de 244 millones de niños y jóvenes entre los 6 y los 18 años de edad siguen sin estar escolarizados.

Ante una realidad tan vulnerable como dolorosa, la educación en derechos humanos es una necesidad y una responsabilidad, fundamental para la creación de un mundo libre basado en el cuidado y el respeto de todo el mundo por igual. Un mundo que, cuanto más lo observamos, tanto más nos recuerda todo lo que aún nos queda pendiente por hacer. La vulneración de los derechos humanos y el olvido de los derechos de la infancia son problemáticas con las que las educadoras debemos comprometernos ética y estéticamente. Como nos recuerda Nita Freire en *Pedagogía de la indignación* (Morata, 2001), obra póstuma de Paulo Freire, «las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de los sentimientos contradictorios y solo de ellos: del amor y de la rabia» (p. 23). El propio Freire, en una de sus últimas cartas, reflexionaba sobre la vulneración de los derechos humanos tras el asesinato de un indio pataxó perpetrado por cinco adolescentes, un hecho gravísimo que «nos advierte de la urgencia de que asumamos el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales como el respeto a la vida de los seres humanos, la vida de otros animales, la vida de los pájaros, la vida de los ríos y de los bosques» (Freire, 2001, p. 34).

El legado de Freire nos mueve e insta a comprender la educación como revolución, como un proceso de intervención en el contexto real. Un proceso pedagógico que parta de las subjetividades del alumnado pues, al fin y al cabo, son nuestros futuros ciudadanos y ciudadanas. Por ello, Freire nos habla en numerosas ocasiones del derecho y el deber que tenemos como habitantes de nuestras comunidades a la hora de cambiar el mundo. Al igual que en la filosofía del CEIP Heroínas de Sálvora, la utopía es el motor de todos los proyectos por los que merece la pena luchar, como un acto político y en contra del conservadurismo inmovilizador: «la lucha ideológica, política, pedagógica y ética que dirige contra ella quien se posiciona en una opción progresista no escoge el lugar ni la hora» (ibid., p. 66). Hoy en día, el activismo humanista de Paulo Freire es un alegato hacia la lucha por la esperanza educativa, entendiéndola como una transformación de la sociedad para superar las continuas injusticias deshumanizadoras. Este proceso educativo debe transformar tanto a nuestros estudiantes como a colegas de profesión en verdaderos transgresores de su propia ética. Solo así, según Freire, podremos escoger y decidir sin posiciones neutras y desde una «práctica educativa radical, estimuladora de la curiosidad crítica, que busque siempre la razón o razones de ser de los hechos» (ibid., p. 69).

7.2.2 Artista habitante

La investigación y las acciones que realicé en el centro educativo se basan en una metodología *a/r/tográfica*, vinculando mi triple identidad como artista, docente e investigadora. Esta aproximación se vincula con la idea de «artista habitante» (Mesías Lema, 2017; 2019), haciendo referencia a un modo de concebir y estar en el espacio educativo. El término marca una diferencia consciente respecto a la idea de artista “residente”, pues no se trata simplemente de una estancia productiva sino que pretende crear un vínculo consciente con el espacio y las



Fotografía del exterior del CEIP Heroínas de Sálvora. Sabela Eiriz, 2023.

personas que lo componen. Con «habitar», Mesías hace referencia a un espacio transitable y colectivo, como lo son los espacios públicos de una ciudad pero con una idea de proyecto común para «recuperar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la educación artística en beneficio del alumnado», generando «un acto de sensibilidad y subjetivación de todos los agentes implicados» (p. 88).

El término alude también a la concepción del espacio educativo como un lugar vivido que da sentido, que se construye de manera común para pertenecer, viviéndolo desde la relación con las otras personas que lo habitan. El aula habitada es «un laboratorio experimental de vida», un espacio creativo sensible a la realidad en el que trabajar de forma cooperativa y expandida, pensado para «la generosidad educativa». Es por ello que no solo hablamos en términos espaciales sino que «habitar» también hace referencia

a lo temporal, a un tiempo aprendido y de experiencia con el que construimos memoria individual y colectiva. Bajo esta concepción, el aula es un lugar para la interacción, la experimentación y la investigación, aceptando una atmósfera caótica cuya estructura se crea y comparte entre todos aquellos que la habitan. En ella, los procesos creativos abrazan la incertidumbre porque no hay metas sino recorridos y metodologías donde tienen cabida tanto el disfrute como la frustración, alimentando la conexión de ideas, personas y acciones.

Como artista habitante, soy consciente de que formo parte de un ambiente de investigación y acción colectiva, donde los conocimientos y los proyectos se piensan y producen desde la educación artística, incorporando mis propios procesos a la hora de habitar los tiempos y los espacios del centro, así como a las personas, participando como una más, desde mi «responsabilidad profesional» y mi sensibilidad. Por ello, abordo las temáticas y las acciones poniendo el foco sus maneras de ver el mundo, buscando un punto de vista común entre el grupo y entre el grupo y yo misma. No tanto buscando qué pueden aportar sino al revés: qué puedo hacer yo, que pueden desear o necesitar de mí.

A este respecto, quiero rescatar una reflexión de la profesora de la Universidad de Sydney Bronwyn Davies (en Díaz-Díaz y Semeneć, 2020, p. 24) sobre la interacción y enseñanza con niños y niñas, en la que dice utilizar su propio cuerpo como «diapasón» para escuchar cómo resuena y siente cuando se interpone la emoción antes que el pensamiento, resonando contra su cuerpo y dejándose llevar hacia el mundo del juego de la infancia, abierta a lo que pueda surgir. De esa forma, también logra desechar esa mirada adulta hacia los niños que los reduce, para poder escucharlos como seres reflexivos, imaginativos y creativos que son, comprendiendo sus estrategias comunicativas y escuchando sus pensamientos y sus ideas.

7.2.3 Heroínas de Sálvora

La información compartida en este apartado viene de los documentos facilitados por el propio centro educativo y de la observación directa de los ambientes, espacios y sus dinámicas.

Para llegar a Aguiño hay que atravesar una carretera de curvas rodeada de árboles. Está en el extremo sur del Ayuntamiento de Ribeira, en la provincia de A Coruña. Es un pueblo de marineros: la vida y la economía de Aguiño están centradas en el sector pesquero y sus industrias derivadas. Desde el puerto y cualquiera de sus miradores y playas pueden verse, en los días despejados, las islas Cíes, la isla de Ons y la isla de Sálvora. Esta última, en la madrugada del 2 de enero de 1921, fue testigo de un naufragio. “El Titanic gallego”, le llaman. El fuerte oleaje y una niebla espesa provocaron que el buque correo a vapor “Santa Isabel” se hundiese frente al faro de la isla. El farero alertó a la población, pero la mayoría aún estaba celebrando el año nuevo en los pueblos costeros de Ribeira, fuera de la isla. Las testigos del suceso fueron, en su mayoría, personas ancianas, mujeres y niños y niñas. Salieron tres dornas aquella noche: una hasta Ribeira para dar aviso del accidente, otra con tres marineros y, en la tercera, tres mujeres Cipriana Oujo, Josefa Parada y María Fernández Oujo, que salieron a socorrer a las víctimas. Una cuarta mujer, Cipriana Crujeiras, alertó al operativo de salvamento. Realizando viajes continuados desde el barco agonizante a la isla y vuelta, se pudieron salvar a cerca de cincuenta personas de las más de doscientas víctimas del accidente. Este hecho histórico se recoge en la novela de investigación *Noite de temporal* de Manuel Núñez Singala (2017). En el año 2014, la Consellería de Educación autorizó, tras la propuesta de la comunidad educativa, que el colegio público de Aguiño pasase a llamarse Heroínas de Sálvora, rindiendo homenaje a la valentía de aquellas mujeres, vinculadas como antepasados del propio alumnado y de la parroquia en la que se ubica el centro educativo.



Fotografía de las huellas del alumnado en la arena durante un *roteiro* por Aguiño. Sabela Eiriz, 2023.

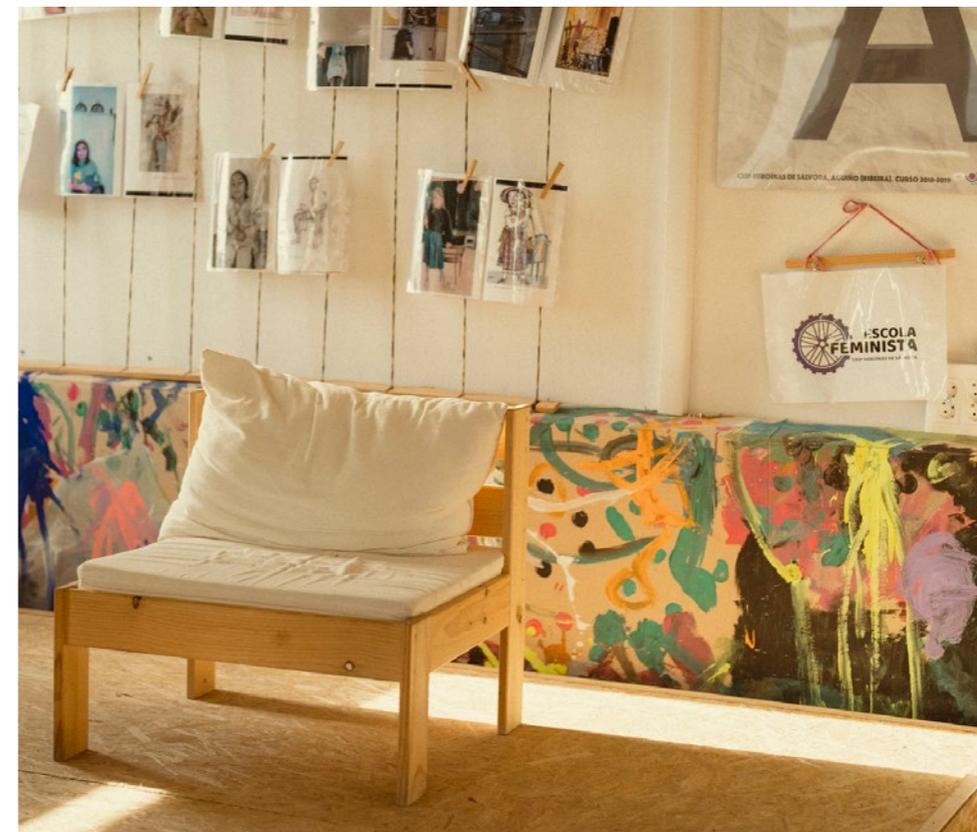
Heroínas de Sálvora es una escuela especial. Lo intuyes en la historia de su nombre y en los colores vivos del mural que rodea el colegio (un homenaje que forma parte del proyecto “Donas de si” y que visibiliza a las mujeres en todos los ámbitos de conocimiento a través de trazos inspirados en la obra de Luis Seoane). Y hay algo que notas al cruzar la puerta y sentirte rodeada de trabajos artísticos y miradas cómplices. Y cuando conoces y te sumerges en el proyecto educativo, no tienes duda de que es un centro referente para quien tiene una mirada diferente de la infancia, la escuela y, por extensión, la vida. Y, cuando conoces los espacios y ambientes creados, deseas hacerte pequeña de nuevo para disfrutarlos y poder aprender en ese lugar. Y cuando conoces a las personas que lo habitan, quieres quedarte a habitar con ellas.

Es una escuela consciente de sí misma, de las horas que cada día los niños y niñas de Aguiño y alrededores pasan allí dentro, y de la influencia que tiene en sus vidas y en su aprendizaje. Hay una responsabilidad hacia el alumnado y también hacia el mundo. Así lo vislumbras en los numerosos carteles de “Escola Feminista”, donde el logotipo con una rueda de bicicleta simboliza la revolución de base hacia la igualdad. Hay también una preocupación evidente por los espacios y las dinámicas y las relaciones que se establecen con el entorno y las demás personas. No se trata, en ningún caso, de mera decoración o envolturas, sino de ecosistemas en los que la estética es un derecho de la infancia.

Heroínas de Sálvora es un hogar de convivencia construido como proyecto común. Debo mencionar, eso sí, a Uxía Acuña como alma mater del proyecto, maestra de referencia del Atelier (ambiente de la identidad artística, del que hablaré un poco más adelante) e impulsora de muchos de los proyectos llevados a cabo. Mi mención hacia ella también es por haber hecho posible ese mes que habité en la escuela y ayudarme a mejorar, aprender y exprimir cada día. Su

amor por la profesión es contagioso y sus ganas de experimentar y apostar por estrategias que sean acordes a la infancia y a los cambios sociales, son inspiradoras. Uxía busca y promueve que el alumnado sea (y se sepa) libre y autónomo, que sienta la vida y reflexione, valorando las artes como un medio de expresión y un lenguaje del pensamiento (Acuña Abalde, 2007, p. 14; íbid., p. 73). En ella podemos ver personificada la filosofía y el pensamiento de Malaguzzi cuando dice:

Un educador siempre investiga por su cuenta para producir recursos que son favorables y que se pueden utilizar. Si son dos, la cuestión es más potente; si son tres... Pasan de la investigación a la acción y viceversa. Si toda la escuela se pone de acuerdo para investigar, los proyectos y los estilos se entrelazan. Se transforma en una escuela distinta. (Malaguzzi, 2017, p. 85)



Detalle del ambiente del ambiente de Editorial con el cartel de *Escola Feminista*. Sabela Eiriz, 2023.

El proyecto educativo

El proyecto educativo de Heroínas de Sálvora está concebido como un organismo vivo que se nutre de distintos referentes, debates, encuentros y desencuentros, viajes formativos... y que se inspira directamente en las propias necesidades de la infancia. Son experiencias emancipadoras, progresistas y regeneradoras para niños y niñas, así como para docentes y familias. No se enmarca en una corriente o metodología en concreto, sino que es un proyecto poroso en el que se entrelazan diferentes pensamientos y filosofías con un denominador común: el respeto a la diversidad en su sentido más amplio.

De esta forma, podemos encontrarnos en sus referencias las pedagogías activas o la filosofía asamblearia y democrática de Summerhill o del pensamiento de Malaguzzi. En las asambleas, toda la escuela participa por igual y con su voto sobre decisiones y normas (Neil, 1960, p. 23). Según Malaguzzi, a través de este diálogo horizontal y participativo, «discutir, proponer, profundizar y presentar ideas nuevas no es solo un instrumental profesional, sino un dispositivo que da sentido de pertenencia a una cultura, da valor a la solidaridad interpersonal y refuerza la autonomía para elaborar buenos proyectos» (Malaguzzi, 2017, p. 88).

Por otro lado, como base fundamental, reconocemos el respeto por los procesos de vida de los niños y las niñas de Rebeca y Mauricio Wild. Las maestras y maestros no dirigen, sino que su presencia da seguridad física y emocional, permitiendo que los niños y niñas aprendan a tomar decisiones, exploren los ambientes y encuentren actividades que se correspondan a sus necesidades (Wild, 2002, p. 17). Está presente también la apuesta por la transformación social de Paulo Freire, valorando la capacidad de observar y decidir como una competencia fundamental y asumir nuestra presencia y participación en el mundo como una posibilidad para transformarlo (Freire, 2001).

Su huella está también en esa comprensión de la educación como un acto de amor, que requiere de empatía y un diálogo horizontal, teniendo consciencia de las necesidades de la otra persona (Valverde Brenes,

2012, p. 128).

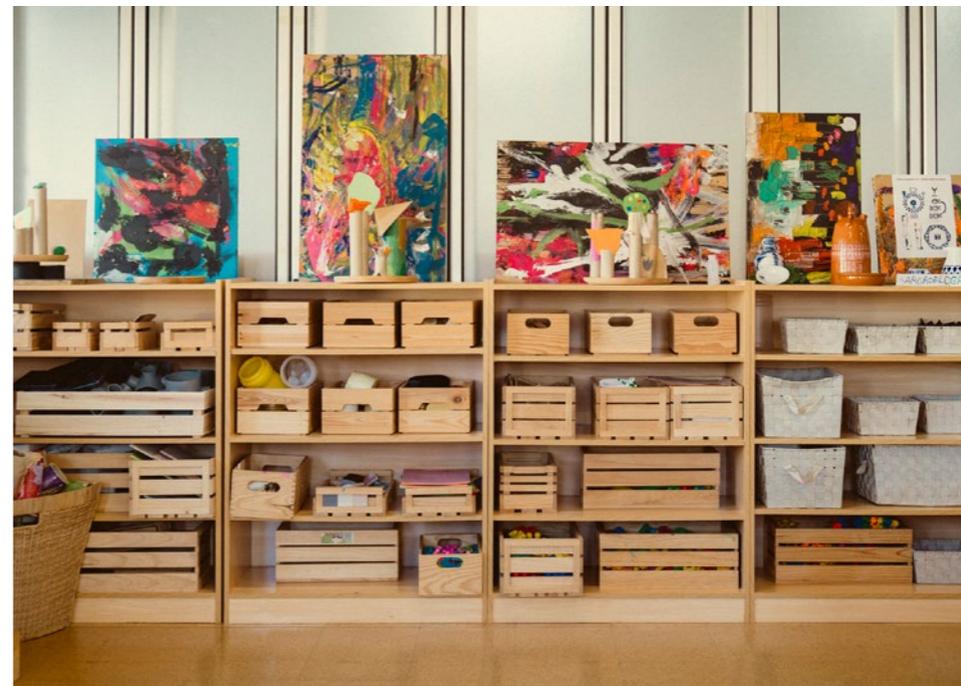


Fotografía del ambiente de
Naturaleza. Sabela Eiriz, 2023.

El diseño de los ambientes está inspirado y fundamentado en distintas corrientes pedagógicas y psicológicas como Piaget, Montessori, Escola Nova o Reggio Emilia. Lo vemos, por ejemplo, en el valor dado al juego, que no es mero descanso sino que, como explica Piaget (1961), se le atribuye la misma importancia que le dan los niños y niñas y el simbolismo o ficción que le otorgan. Encontramos la pedagogía de Montessori no solo en los elementos que tienen a su disposición en los ambientes, sino también en el papel de las maestras y maestros como acompañantes que promueven que los niños y niñas crezcan libres, fomentando su autonomía, dejándoles espacio y ayudándoles a «hacerlo solos» (Montessori, 1982). A través de ese papel de guías están para, por ejemplo, explicar el uso de materiales o preparar el ambiente con propuestas para la experiencia (Pardo, 2019, p. 228).

Por otro lado, está presente el atelier de las escuelas de Reggio Emilia, un espacio habitado por una persona especialista en Bellas Artes y pensado para la expresión mediante técnicas y materiales diversos, entendiendo la ética y la estética, razón e imaginación, de manera conjunta, creyendo en la capacidad de niños y niñas como creadores de su propia identidad (Pardo, 2019, p. 235; Malaguzzi, 2017). Todo ello, además, permeable y sensible al entorno y a la comunidad, como señala Vea Vecchi (2013, p. 141):

la filosofía de Reggio Emilia está convencida de que la educación no puede encerrarse en lugares privados, ni siquiera en la más hermosa o correcta escuela o red de escuelas, y el proyecto para la participación familiar es una rama fuerte e importante de su pedagogía. En la forma de organizarse el trabajo del personal docente y en la gran cantidad de propuestas de participación hay recordatorios y apoyos constantes. Si no promovemos una “mentalidad ética” que incluya el bien de la comunidad, el desastre social es fácilmente previsible.



Fotografías del Atelier.
Sabela Eiriz, 2023.

Fotografías del Atelier.
Sabela Eiriz, 2023.

Con estas metodologías, promueven el interés por aprender y favorecen el crecimiento de niños y niñas autodidactas, con iniciativa e inquietudes, que investigan y crean, en grupo e individualmente, de manera autónoma y libre. Dan respuesta a sus necesidades para que vivan con plenitud, atendiendo tanto a su etapa madurativa como a la personalidad, necesidades y potencialidades de cada uno. Los procesos educativos no se comprenden como una mera transmisión de información, sino que se busca dotar al alumnado de recursos teniendo en cuenta, además, sus procesos personales y el desarrollo de las diferentes inteligencias y sensibilidades. La evaluación se basa en el día a día y en las tareas que hacen, idean y resuelven, pero sin la presión de exámenes. Tal y como lo explican desde el propio centro, el alumnado es protagonista de su aprendizaje, tomando decisiones y favoreciendo la motivación conectando los ambientes con sus intereses. Muchas iniciativas parten del alumnado, forman parte activa en el proceso y son conscientes de su papel. La propia estructura y organización del centro favorece esta participación, basando sus principios en la ética del cuidado y en relaciones intensas tanto en su calidad como en la profundidad de los lazos entre toda la comunidad educativa.

La intensidad de la relación quizá sea la forma primera, instintiva y significativa de enfocar las cosas que sugiere el mundo del arte, pero también sugiere actos de atención y cuidado hacia las cosas que hacemos y que nos distancia de la indiferencia, que es una de las peores formas de aprender. El cuidado significa no considerar irrelevantes los problemas de carácter muy práctico, problemas que, por desgracia, son demasiado corrientes, como tener que estar en escuelas con paredes sucias o signos escritos apresuradamente pegados en ventanas y paredes con trozos de cinta adhesiva marrón, actos “bastos” que no tienen en cuenta los sentimientos de otras personas, cosas cotidianas, pequeñas o grandes, que requieren

atención y participación emocional. La superficialidad, la falta de concentración, el apresuramiento son cosas que sufrimos de manera más o menos evidente, inmersos como estamos en un ruido de fondo que es constante y omnipresente (Vecchi, 2013, p. 87).



Fotografía de un comedero para pájaros en el exterior del CEIP Heroínas de Sálvora. Sabela Eiriz, 2023.

La organización de la escuela

Esta escuela de educación infantil y primaria se estructura en comunidades. La Comunidad de Pequeños está organizada en tres grupos de referencia con edades mezcladas entre 3 y 5 años, de manera que enriquezca el desarrollo social, emocional y cognitivo del alumnado. Los cursos de primaria se dividen en la Comunidad de Medianos (de primero a tercer curso) y la Comunidad de Mayores (de cuarto a sexto), divididas a su vez en otros tres grupos mixtos cada una, haciendo nueve grupos en total. Esta estructura responde a criterios de sensibilidad de roles (que van cambiando a lo largo de su crecimiento), así como a la atención a la diversidad, dando tiempo y espacio a la transición entre las etapas, algo que responde a una estructura coherente con la pedagogía lenta, que respeta los ritmos individuales. No se piensa en términos de edades, sino en necesidades auténticas.

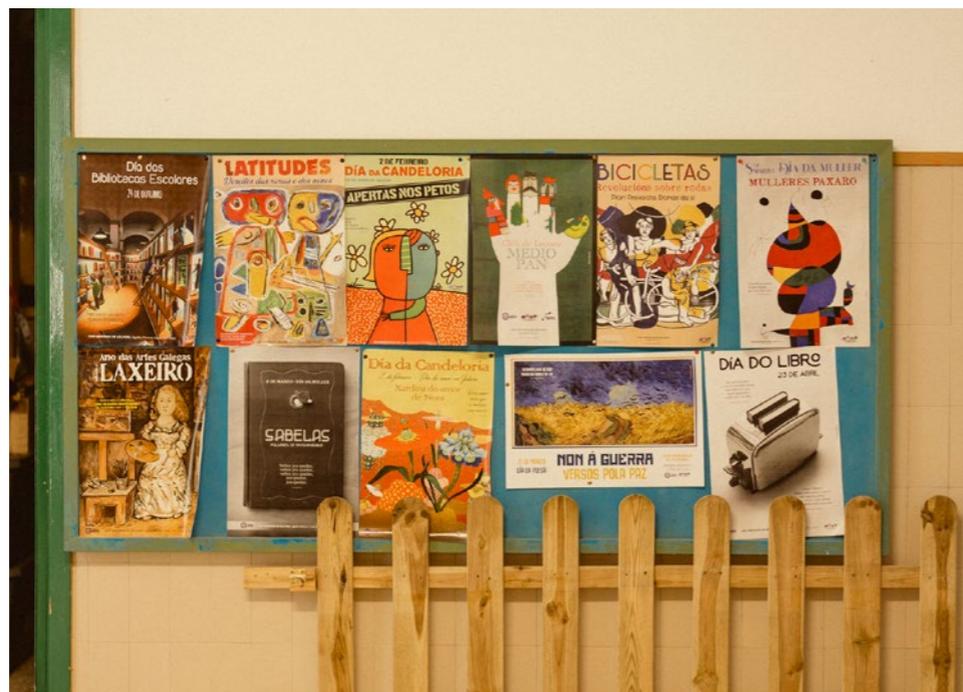
Cada grupo está tutorizado por una maestra y tiene un ambiente de referencia, pero luego se mezclan y relacionan con otras especialidades y maestras. De esta forma, el alumnado se mezcla y colabora entre grupos y comunidades. El centro favorece esta conexión a través de los espacios comunes, que son a su vez espacios expositivos, compartiendo conocimientos y creaciones, colgando del techo, en las paredes o a modo escultórico en las llamadas “rotondas” del proyecto “Arte 360°” (que surgieron al crear una especie de “carriles de circulación” por los pasillos cuando las medidas por la Covid-19 así lo obligaban y que ahora son nuevos espacios expositivos, creativos y temáticos).

Al entrar, por la mañana, en lugar de un timbre suena una canción. Se trata de uno de los proyectos comunes, llamado “Somos ondas”, que consiste en un timbre musical con el que acompañan entradas y salidas, buscando diferentes estilos de la cultura gallega y que es trabajado a lo largo del mes que dura cada canción elegida. Este solo es uno de los muchos proyectos que desarrollan en conjunto a lo



Zona de recreo en el exterior del CEIP Heroínas de Sálvora. Sabela Eiriz, 2023.

largo del curso y de manera plurianual. Por ejemplo, durante el tiempo que estuve habitando la escuela, desarrollaban el proyecto “Paisaxes habitadas, paisaxes transitadas” (Paisajes habitados, paisajes transitados) con el que buscaban investigar la relación del ser humano con la naturaleza y cómo se crean los paisajes interiores que inspiran y crean las manifestaciones literarias. También el proyecto “Tiébélé: mulleres esdrúxulas” (Tiébélé: mujeres esdrújulas, dentro del proyecto “Donas de si” del Plan Proxecta) con el que ponen en valor la obra de mujeres africanas, y que se integra también como arte postal con el proyecto “Cor Nápoles”. Otros proyectos son de mayor duración, manteniéndolos durante varios cursos, como el proyecto “Arte postal, arte en movemento” (Arte postal, arte en movimiento), que consiste en una intervención artística con la que abren las fronteras de su comunidad a otros lugares y personas, invitando a colectivos, artistas, familias o escuelas, a participar. O también el proyecto plurianual “Ruralité”, que consiste en intervenciones artísticas en diferentes espacios de Aguiño, integrado dentro del proyecto Escola Aberta”, con el que abren el centro a agentes externos, como es el caso de mi estancia como Artista Habitante.



Fotografía de carteles de proyectos del CEIP Heroínas de Sálvora expuestos en un pasillo. Sabela Eiriz, 2023.



Fotografía del hall del CEIP Heroínas de Sálvora. Sabela Eiriz, 2023.

En la planta baja, por donde se accede al colegio, están las “aulas” de la Comunidad de Pequeños/as. Entrecómulo la palabra porque su nombre, en este caso, es ambientes de aprendizaje. O, mejor dicho, sus nombres son: “Palabras”, “Aquelar”, “Natureza”, “Construccións” y “Atelier”. Están pensados para que puedan desarrollar sus intereses de manera autónoma pero conociendo los límites y el cuidado necesario tanto de los recursos del ambiente como de las demás compañeras y compañeros. El diseño de cada ambiente se centra en un conocimiento o, más concretamente, identidad determinada (lingüística, científica, artística) pero teniendo presente un conocimiento integral, de manera que puedan expresarse con lenguajes transdisciplinares y que todos los lenguajes estén presentes en todos los ambientes. Todos tienen en común un “Punto Heroínas” (en el que visibilizan el papel de la mujer en diferentes ámbitos de conocimiento), una pequeña biblioteca especializada relacionada con la identidad del ambiente y un punto de agua. También comparten entre sí espacios de exposición, miniateliers, espejos y altillos, espacios elevados de inspiración de infancia. Todos los ambientes tienen un esqueleto interno de organización.

El ambiente de Palabras está pensado para jugar con las palabras y sentir las a través de diferentes lenguajes: el lenguaje oral y la dramatización, el escrito, el plástico, el táctil, el juego... El ambiente de Aquelar (palabra de difícil traducción al castellano porque ni en gallego tiene una definición clara ya que depende del contexto, pero que podría hacer referencia a su sentido de “arreglar” o “facilitar”) está dedicado a la vida cotidiana, doméstica y comunitaria, con juegos simbólicos desde un supermercado, servicios sanitarios, peluquería o carpintería, hasta espacios domésticos como el baño, la cocina, el salón y la habitación. El ambiente de Natureza está dedicado a la identidad científica en sus distintos ámbitos, desde el universo animal y el vegetal a fenómenos físicos, invitando a investigar, experimentar y descubrir. El ambiente de

Construccions pone el acento en la dimensi3n l3gica-matem3tica y las construcciones humanas con diferentes materiales y cualidades (rompecabezas, bandejas de estimulaci3n, formas geom3tricas y de colores, tama1os y pesos variados, arquitecturas y construcci3n de ciudades). Por 3ltimo, el ambiente de Atelier est3 dedicado al arte en sus m3ltiples formas, procesos creativos, como materiales y t3cnicas variadas para el dibujo, la pintura y el collage, as3 como para la escultura, arquitectura o modelado.



Fotografía la biblioteca del ambiente de Naturaleza. Sabela Eiriz, 2023.



Atiello del ambiente de Naturaleza. Eiriz, 2023.



Cuando llegan por la mañana, lo primero que hacen es guardar sus cosas en una cesta asignada en los estantes del pasillo y ponerse las zapatillas de andar por casa. Solo se ponen calzado de calle (o botas, cuando hacen falta) para salir al exterior. Luego, cada grupo mixto tiene asignado uno de estos ambientes, que van rotando cada semana. Cuando cada niño o niña entra en el ambiente, se encuentra con el resto de compañeras y decide qué necesita hacer. Siempre hay una maestra para resolver dudas o necesidades, pero su autonomía es palpable. Al cabo de un rato, toca empezar a recoger para encontrarse en el “faladoiro”, palabra que en gallego hace referencia a una reunión de personas para conversar. Se sientan en círculo en un espacio abierto del aula y especialmente pensado para ello y tienen un encuentro hablado en el que tratan diferentes temas dependiendo del día, de necesidades o de intereses, iniciativas o proyectos. Después, tienen un tiempo de “libre circulación” por los ambientes, escogiendo de manera individual a dónde quieren ir. Antes del tiempo de recreo, cuando el buen tiempo lo permite, se reúnen en un patio para almorzar. En cuanto terminan pueden calzarse y salir a jugar en cualquiera de los espacios: parques, huertas, zona de arena, columpios... Cuando termina el recreo realizan diferentes tipos de talleres, aprovechando tanto el patio como los ambientes.



En la primera planta también se encuentra la biblioteca. Debemos recordar que hay una pequeña y especializada en cada ambiente, pensando en la descentralización y en que los libros estén presentes en todos los espacios, como los niños y niñas. En esta biblioteca, no solo encontramos libros sino espacios de lectura, un lugar para el té, una tienda de campaña y un par de sofás. Son lugares de inspiración de infancia, de recogimiento, complicidad o necesidad de estar con una misma. Hay también varios espacios expositivos y permite reunirse y proyectar sobre una pantalla.

En la planta superior están los ambientes de los grupos de primaria. De nuevo, los pasillos son espacios de exposición, tanto en las paredes y rotondas, como en la zona central en la que se exhiben trabajos realizados a lo largo del curso. Por un lado, encontramos los ambientes de la Comunidad de Medianos/as: Versos (dedicado a la identidad lingüística y literaria), Ábacos (dedicado a la lógica-matemática), Pachamama (dedicado a la identidad científica) y Arghalladas, palabra también de difícil traducción al castellano y que evoca un lugar de invención libre y divertido como lo es el ambiente artístico. Cada mañana, dedican un tiempo inicial al “faladoiro” y luego tienen un tiempo de ambientes y libre circulación. Después del recreo tienen asignadas actividades o especialidades (inglés, música, educación física, religión o atención educativa y orientación), dependiendo del grupo y de la semana.

La organización de la Comunidad de Mayores es similar. Cada grupo mixto está tutorizado por una maestra y tiene un ambiente de referencia. En este caso, sus ambientes son: Rosalías (dedicado a la lengua y la literatura), Gaia (al conocimiento científico), Teoremas (al lógico-matemático) y Tesselas (al artístico e histórico). Entre todos los ambientes de la comunidad (Tesselas, Gaia, Teoremas, Rosalías y Editorial) se desarrolla el currículum de manera globalizada, implicando al profesorado como generador de contenidos y fuente de información próxima. Como las otras comunidades, también tienen un tiempo de “faladoiro” cada mañana y diferentes especialidades. Después del recreo, están en diferentes ambientes y especialidades y, semanalmente, cada grupo de mayores está en Editorial, en el que me voy a detener especialmente para contar sus dinámicas y espacios.



Fotografía del ambiente de Arghalladas de la Comunidad de Medianos/as. Sabela Eiriz, 2023.



Fotografías de detalles del ambiente de Tesselas de la Comunidad de Mayores. Sabela Eiriz, 2023.



Fotografía del exterior de la radio del ambiente de Editorial. Sabela Eiriz, 2023.

La Editorial nace como un proyecto de normalización lingüística a través de un espacio de creación en el que dar respuesta a necesidades e intereses del alumnado de manera personalizada. Pensando la escuela como un espacio de vivencias significativas que estén conectadas con las necesidades del alumnado en cada etapa educativa, se crea un ambiente globalizado y de inclusión real. De esta manera, el espacio de Editorial pretende ser un altavoz de proyección social que refleje el eco de los conocimientos que van adquiriendo, de difusión cultural, de la identidad propia, de las apuestas pedagógicas y defensa de derechos vitales y fundamentales. Y lo hace en cualquiera de las formas posibles de la palabra: escrita, leída, hablada, cantada, narrada o grabada, así como palabras imaginadas, interpretadas o dibujadas, dando espacio a todo tipo de discursos. No es solo una ubicación más en el colegio, sino una filosofía que se proyecta en toda la escuela y la parroquia.

La diglosia es el concepto que define una situación de bilingüismo desigual en la que una de las lenguas tiene mayores privilegios o prestigios sobre la otra, por una razón cultural, social o política, de manera que es predominante en situaciones sociales más elevadas o formales. Aguiño no es ninguna excepción: aunque el entorno más inmediato del alumnado es gallegohablante, la situación se acerca cada vez más a la diglosia y cada curso observan un mayor abandono de la lengua y la cultura propias. De ahí la Editorial tenga como punto de partida que niños y niñas participen creando su propio conocimiento empleando su lengua. Dada la presencia de alumnado de origen portugués o raíces lusas, aprovechan para incorporar y enriquecer el lenguaje.

El proyecto editorial lleva presente desde el curso 2018/2019, incorporando poco a poco las mejoras posibles en los espacios y el equipamiento. Cuenta con una zona dedicada a los medios escritos, con mesas de trabajo en el que hay una pequeña biblioteca y un Punto Heroínas, como en cada ambiente, con publicaciones relacionadas con los conocimientos y temáticas de la Editorial (especialmente de fotografía), así como guías de trabajo para tener siempre la posibilidad de refrescar cómo se hacen los proyectos. Cuenta también con un espacio dedicado a los medios audiovisuales, con sofás en el que se reúne el grupo al comienzo y al final de cada sesión y donde realizan entrevistas. Allí también se encuentra el material disponible para grabar y fotografiar: cámaras y móviles, micrófonos, trípodes y material de iluminación. Por otro lado está el espacio de radio, preparado para que puedan realizar grabaciones hasta cuatro personas al mismo tiempo. El siguiente espacio es el resto de la escuela, pues durante las horas de editorial el alumnado desarrolla su proyecto en aulas libres o zonas comunes de la escuela.

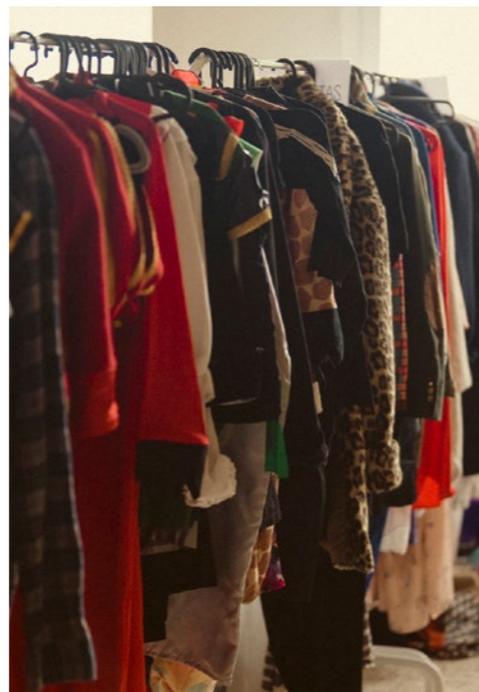
La organización de la Editorial es muy sencilla. Como decía, cada semana, uno de los tres grupos de la comunidad de mayores tiene dos horas diarias para decidir y desarrollar un proyecto, tanto de manera individual como colectiva. Tienen libertad para decidir qué, cómo y con quién quieren desarrollarlo. Han de organizarse siguiendo una secuencia ordenada de fases y tareas correspondientes al tipo de proyecto que quieran realizar. También han de informarse y hacer un pequeño resumen o reflexión final en la que presenten su trabajo que, una vez revisado, pasa a formar parte del blog propio de la editorial.



Fotografías del ambiente de Editorial. De arriba abajo y de izquierda a derecha: sala de audiovisual, espacio de exposición, radio y expositor de trabajos. Sabela Eiriz, 2023.



Fotografías del ambiente de Café-Teatro. Sabela Eiriz, 2023.



Fotografías del ambiente de Sereas. Sabela Eiriz, 2023.



Además, hay otros ambientes compartidos por las tres comunidades: Trafalgar Square, que es el espacio para la lengua extranjera, el Café Teatro en el que desarrollan proyectos de artes escénicas atendiendo a todos los medios necesarios para desarrollarlos y en el que cuentan con vestuario y atrezzo, y Sereas, el ambiente de música y danza, lleno de instrumentos y estímulos para el trabajo corporal. Además, en este piso también encontramos Vagalumes, un ambiente diáfano en el que poder atender a la gestión emocional y el autoconocimiento, con facilidades y recursos para la relajación y la meditación.

Todos estos ambientes, a través de los cuales se dibuja el espíritu educativo del CEIP Heroínas de Sálvora, han sido diseñados de manera específica y llevados a cabo no de forma abrupta, sino a través de un proceso lento y enraizado en lo pedagógico profundamente. Yo misma, a lo largo de mi estancia, vi pequeños cambios que seguían enriqueciendo los ambientes y otros rincones de la escuela. Esa pequeña transformación cotidiana influye en la percepción y en cómo se habita el espacio, como reflexiona Paola Cavazzoni (arquitecta que colabora habitualmente como tallerista en Reggio Emilia):

esta idea de un proceso complejo de diseño ha tenido siempre un impacto casi cotidiano sobre la calidad de la habitabilidad de los ambientes; contribuye también a una mayor conciencia de cómo perciben, se mueven y habitan el espacio los niños, y esto ha aportado valor a la cultura de los niños y sus derechos. Incluso se modificaron las prácticas docentes, porque contemplar el mobiliario y los objetos como palabras sobre el espacio, mirarlos como objetos en relación creo que favorece una mayor sensibilidad, que se aprende y se expande mediante el diálogo. Todo esto contribuyó a que las maestras vieran con nuevos ojos la investigación y las exploraciones de los niños en el espacio y a que lo entendieran como investigación y no como una mera manipulación de los objetos. (Vea Vecchi, 2013, p. 168)

7.2.4 Habitando el proceso

Pensar, hablar, sentir, percibir, dar un destino a las manos liberadas del casi exclusivo apoyo al cuerpo para moverse, entender y comunicar lo entendido, comparar, valorar, evaluar, optar, abrir caminos, decidir, aprehender, aprender, enseñar, poder hacer o no cosas, idear, vivir socialmente: todo esto subrayó en el ser que se hizo capaz de ello la importancia indiscutible de su consciencia, consciencia del otro y de sí como un ser en el mundo, con el mundo y con los otros, sin la cual apenas sería un ser ahí, un ser sobre su soporte. (Freire, 2001, p. 124)

Una comunidad de comunidades

La primera semana que habité en la escuela la dediqué fundamentalmente a sumergirme en sus rutinas, conocer de cerca las dinámicas que expliqué en el apartado anterior e ir estableciendo conexiones emocionales. Me habían explicado previamente el funcionamiento y yo misma había estado leyendo, documentándome y estudiando los horarios de las distintas comunidades, pero hasta que no me introduje completamente en ellas no pude hacerme una idea real de cómo era.

Ahora que escribo esto desde la serenidad de haberlo vivido, basándome en mis notas, en la documentación visual y en los recuerdos que aún resuenan en mis retinas y mis oídos, me invade la morriña. Seguramente no tenga que explicar la traducción al castellano de esta palabra, ampliamente extendida ya, pero sí quiero clarificar que ese estado de nostalgia al que hace referencia tiene un carácter de apego por la tierra, por el lugar que es casa y que te hace y te cuida. No es una melancolía como tal porque no es una tristeza

sino una mezcla intensa de recuerdos que habitan profundamente en algún lugar del cuerpo. Por ejemplo, yo la morriña la noto en mis muñecas, que articulan estas manos que escriben y que en gallego se llaman “pulso”, palabra que inevitablemente nos hace pensar también en el ritmo interno de nuestro cuerpo. Accedo a esas vibraciones para poder regresar al tiempo vivido y contarlo, y recordar las sonrisas por las mañanas y las miradas de curiosidad ante mi presencia allí.

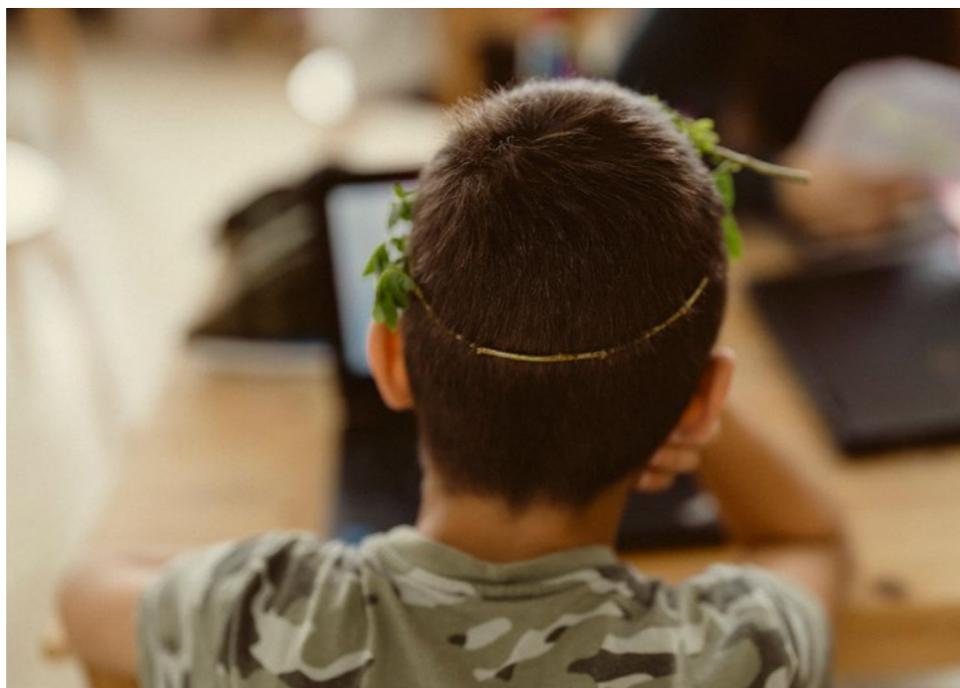
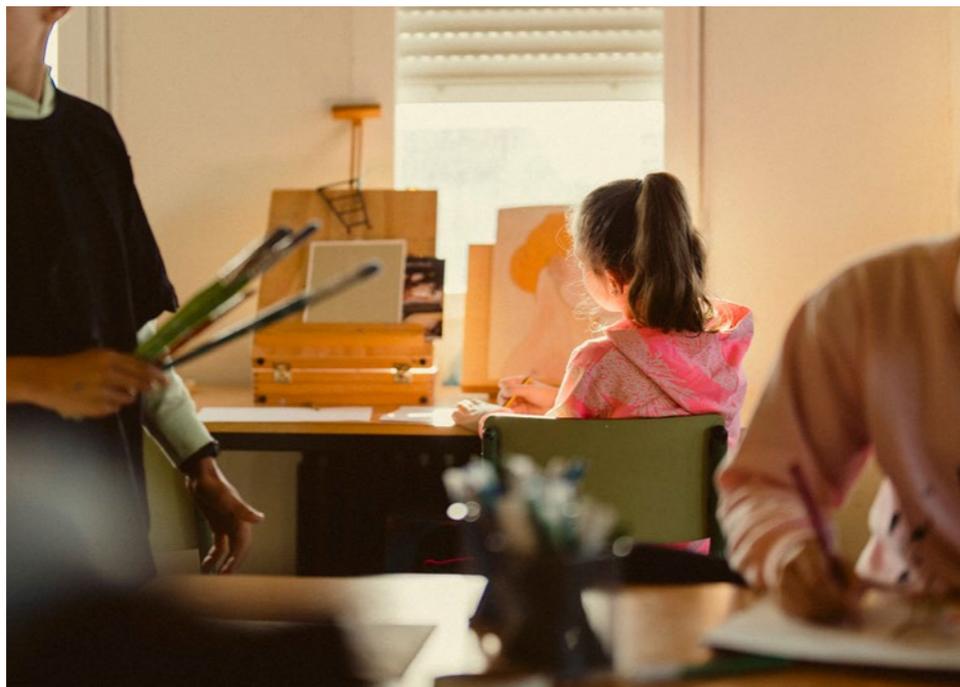
– Va a venir una artista a habitar la escuela durante un mes.

– ¿Una artista? ¿¡Viva!?

Seguramente nunca antes en mis años de carrera profesional tuve un reconocimiento tan puro y sincero. Quiero pensar que pude enseñarles y compartirles cosas, pero algo tengo claro: lo mucho que aprendí yo, especialmente del alumnado.

Durante las semanas que estuve habitando, fui testigo de la gran cantidad de eventos y actividades que tienen lugar cada mes. En concreto, durante el mes de abril se celebraron fechas señaladas como el día del libro o la Revolução dos Cravos. También hice alguna excursión con los grupos de Editorial: un día casi de verano me llevaron a conocer Aguiño, recorrimos las playas y observamos las islas, y otro día les acompañé en una salida del proyecto Ruralité en la que pegaron por comercios del pueblo carteles que hicieron para luchar contra la discriminación.

Editorial fue uno de los ambientes en el que más tiempo pasé, junto a la Comunidad de Mayores y Siño Campaña, maestro referente en ese ambiente. Participé fundamentalmente desde un lugar de escucha y acompañamiento. A veces venían a preguntarme o pedirme ayuda con alguna cosa, sobre todo si estaban realizando proyectos de fotografía, vídeo o teatro. El resto del tiempo iba rotando por los distintos grupos para ver sus procesos de trabajo. Con estos grupos también estuve las horas de Sereas junto a Sonia Lebedynski, maestra



Fotografías durante momentos con la Comunidad de Mayores en los ambientes de Tesselas (arriba) y Editorial (abajo). Sabela Eiriz, 2023.

del ambiente de música y danza, Fue ahí donde aprovechamos para llevar a cabo el proyecto común *Palabras habitadas* (del que hablaré a continuación). En el ambiente de Tesselas, durante el faladoiro con cada grupo, tuve ocasión de hablarles del mundo de los fotolibros.

Otro lugar en el que pasé muchas horas fue en el Atelier con la Comunidad de Pequeños (aunque mi propia curiosidad también me llevaba a visitar otros ambientes). En ese lugar les acompañé durante sus horas asignadas y de libre circulación, observándoles y escuchándoles desarrollar sus procesos creativos con diferentes técnicas. También aprovechamos el espacio del faladoiro para hablar de fotografías y de dónde vemos fotografías y de si conocemos libros con fotografías. En los tres grupos se repetían las mismas respuestas: veían fotografías en todo tipo de aparataje tecnológico (teléfonos móviles fundamentalmente, pero también las cámaras digitales, el ordenador, el televisor, las tablets e incluso las consolas). Entonces les preguntaba por su casa y había quien hablaba de los marcos de fotos, que otros relacionaban con las exhibiciones en museos. Alguna persona también mencionó los álbumes de fotos y algunos libros cuando les pregunté si veían fotografías en objetos con páginas. De esta forma, introducía el mundo del fotolibro, contándoles en qué consistían y mostrándoles algunos ejemplos, como *This Equals That*, *Todo un mundo*, *Todo en un museo* y *Cicci Coccò* (abordados en el apartado 3.6 de esta tesis).



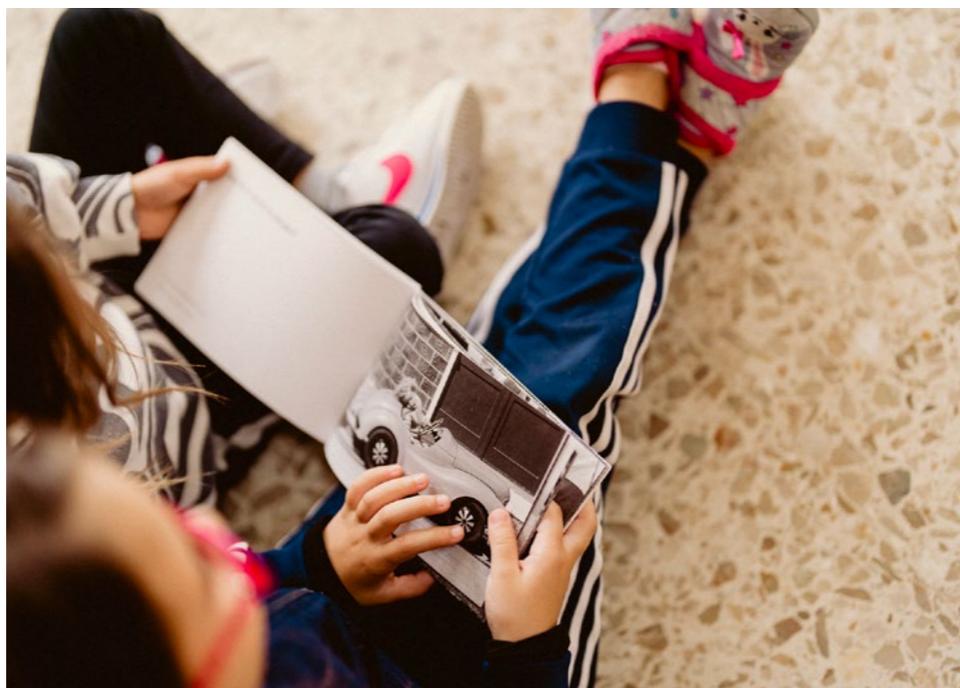
Fotografías de momentos con la Comunidad de Pequeños/as, conociéndonos y leyendo fotolibros, tomadas por maestras de la escuela.

Aprovechamos para verlos de manera conjunta, buscando formas de lectura y comprensión. *This Equals That* funcionaba especialmente bien a la hora de verlo con el grupo completo porque ayudaba a comprender los posibles mecanismos de relación entre las imágenes de una manera intuitiva. Los libros de *Todo un mundo* y *Todo en un museo* los disfrutaban individualmente o en pequeños grupos, viajando por las posibilidades de sus imágenes. Aprendí enormemente observándoles leer: esta investigación cobraba sentido en ese momento. Los universos posibles de las imágenes y sus combinaciones se expandían, la fotografía mostraba un mundo que ellos reconocían y que vinculaban con el uso propio, y el paso de las páginas acompañaba las ideas que venían como cascadas con cada nueva imagen. Con *Cicci Coccò* aprovechaba para mostrar el trabajo de dos artistas en el que los protagonistas eran niños y niñas, tomándolo de ejemplo para mi propuesta de trabajo con ellos: compondríamos fotografías que luego pasaran a formar parte de un fotolibro conjunto para contar nuestras ideas.

La dinámica con la comunidad de medianos fue similar. Con estos grupos pasé menos tiempo por cuestiones de horario. Quizás por esta razón (o quizás por casualidad) lo cierto es que fueron los grupos más entusiastas, contándome, cada vez que se cruzaban conmigo por los pasillos, las ganas que tenían de crear juntas. El ambiente en el que nos vimos fue en el de Arghalladas. De nuevo, hablamos de las fotografías, para qué nos sirven y dónde las vemos y, de nuevo, salieron las mismas respuestas: móviles, cámaras, ordenadores... y también exposiciones, marcos y álbumes de fotos y algunos libros. Especialmente, libros de arte o enciclopedias. Una vez más, aprovecho esas reflexiones para introducir los fotolibros y abrir la posibilidad artística del relato de las imágenes fotográficas. Ante su curiosidad, les muestro los mismos ejemplos y leemos conjuntamente partes de *This Equals That* y *Cicci Coccò*.



Fotografías de niños y niñas de la Comunidad de Medianos/as leyendo fotolibros. Sabela Eiriz, 2023.



Fotografías de niños y niñas de la Comunidad de Medianos/as leyendo fotolibros. Sabela Eiriz, 2023.

Se sorprenden ante las fotografías y llaman su atención. Me piden expresamente poder ver los libros (salvo uno de los grupos, el último, que tenía ganas de ponerse “manos a la obra” y comenzar a crear). Durante la observación de los fotolibros, les hablo de las historias que podemos construir con las imágenes y cómo nos reconocemos a través de las fotografías. También les observo y compruebo estas reflexiones. En *Todo en un museo*, un fotolibro con imágenes sobre el Museo del Louvre, un pequeño grupo se fija en una página que les resulta familiar. Se trata de un plano detalle del cuadro de La Gioconda alterado digitalmente. Rápidamente, algunos de los integrantes del grupo van corriendo hacia una esquina del aula mientras las demás me avisan de que esa imagen la conocen. Quienes habían salido corriendo regresan con una impresión completa del cuadro de Da Vinci, con el que habían trabajado y que estaba expuesto en el aula, para mostrarme que se trataba de un detalle de la misma obra. Una pequeña página había activado el mecanismo de relación y reconocimiento que siguieron como una pista para resolver el “acertijo”. En otra ocasión, una de las alumnas señaló la imagen de un cielo en una de las páginas diciéndome que le recordaba a su abuelo, que ya no estaba con ella. La capacidad de relación y abstracción, tanto a lugares comunes como profundamente íntimos, me conmovía a mí misma al leer a su lado los fotolibros.

Además de estos ratos concretos, tuve mis tiempos de habitar el espacio del centro y documentarlo visualmente, tanto con fotografías como con vídeo. También pasé horas con el profesorado, especialmente en las jornadas del recreo, compartiendo anécdotas e ideas. A partir de la escucha y de conocer a toda la comunidad educativa, iba articulando las ideas para desarrollar cada proyecto, las posibilidades y los intereses que tenían. Volvía a mi cabeza la reflexión que había hecho hacía unos meses: guiar sin condicionar, motivar sin abrumar y corregir sin desanimar. En este caso, desde mi lugar de

artista habitante (pero, también, de docente e investigadora), había un interés por crear bajo un punto de partida temático concreto y con una forma final específica, pero todo ello debía estar abierto a lo que pudiese ocurrir y atravesado por las experiencias y reflexiones del propio proceso.

Finalmente, surgieron tres proyectos, uno con cada una de las comunidades, pero interconectados, como todo en esa escuela. Todos formaban parte (también yo) de la misma comunidad.

Palabras Habitadas

Con la comunidad de mayores trabajamos fundamentalmente en las horas y el ambiente de Sereas, dedicado a la música y las artes del movimiento. Con cada uno de los tres grupos mixtos, realicé junto a Sonia acciones similares con las que produjimos el material artístico resultante.

Durante la primera sesión, les acercamos los derechos de la infancia a través de una lectura dramatizada. El grupo se dispuso en el suelo en un círculo, tal y como hacen en los faladoiros, y por turnos fuimos leyendo los distintos derechos de la infancia. Para generar una atmósfera de concentración y empatía, aprovechamos las condiciones sonoras del aula para poner música instrumental de fondo. Al terminar, les invitamos a recordar palabras relacionadas con todo lo que habían escuchado, intentando que no se repitiese ninguna. Después de realizar la misma acción con los tres grupos, nos encontramos con un conjunto de palabras elegidas por ellos:

LIBERDADE AMIZADE FAMILIA APRENDER DEREITOS
SAÚDE XOGAR DESCANSAR ROUPA PROTECCIÓN
FELICIDADE ALIMENTACIÓN ESCOITAR OPINAR
COIDADOS APRENDER FOGAR EDUCACIÓN
EXPRESARSE RESPECTO NATUREZA XUSTIZA PAZ

En la segunda sesión, refrescamos lo que habíamos hecho anteriormente y les mostré la recopilación de palabras que habían conseguido formar entre los tres grupos. Hablamos sobre la importancia de las palabras y cómo compartimos con ellas las ideas y las necesidades. A continuación, realizamos un pequeño ejercicio de expresión corporal. Comenzaron acostados en el suelo, relajándose, y poco a poco, con una música instrumental en el fondo y mi voz como guía, comenzaron a movilizar distintas partes de su cuerpo hasta ponerse de pie y caminar por el espacio del aula. Entonces, volví a reflexionar sobre la expresividad y el significado de las palabras y cómo podríamos hacer llegar nuestras ideas con el cuerpo. Cómo nuestro cuerpo puede ser acto comunicativo y hablar a los demás más allá de nuestra voz. Progresivamente, fui diciendo las palabras para que, sin dejar de caminar, las interpretasen. Algunas fórmulas salían rápido, otras resultaban más complejas o las resolvían en grupo o por imitación. Después, conversamos en grupo sobre cómo expresamos las palabras y observamos, por ejemplo, que la palabra “respeto” había llevado a algunos compañeros a representarla como algo rígido o autoritario.

En la tercera sesión, recuperamos las ideas anteriores y les hablé de la performance como posibilidad artística y comunicativa. Como ejemplo y referente que aunaba performance, les mostré el trabajo de Helena Almeida, artista multidisciplinar que trabajó con performance, fotografía y vídeo, y que resultaba interesante no solo por su lenguaje corporal sino también conceptual. Almeida



Cita visual: *Inhabited Painting* de Helena Almeida (1976). Fuente: WikiArt.

trabajaba con su cuerpo registrando fotográficamente sus acciones, a menudo interviniendo sus “Lienzos habitados” con pintura azul, o acompañándolos con grabaciones sonoras y de vídeo, explorando la relación entre el cuerpo humano y el espacio que lo rodea. Este alumnado está acostumbrado a trabajar a partir de referentes conociendo su trabajo y reinterpretándolo. En este caso, llevamos la idea al cuerpo, investigando cómo caminar con nuestras compañeras y compañeros con una parte del cuerpo unida. A diferencia de Almeida, aquí no utilizaban cuerdas para atarse. De esta forma debían poner atención y ser conscientes del contacto con el cuerpo. De nuevo utilizando música, probamos en el aula diferentes posibilidades, caminando con los tobillos unidos y posteriormente probando con otras partes del cuerpo, como los hombros, los codos o las cabezas. Al terminar, conversamos sobre la dificultad a la hora de ponerlo en práctica, visibilizando cómo las diferencias entre unos y otras facilitaban o dificultaban la tarea. Las reflexiones sobre esta acción nos llevaban, inevitablemente, a reflexionar también sobre la escucha y la atención a los demás, sobre la necesidad de dar y sostener, de regularnos y atender a lo que nuestro compañero o compañera requiere.

Con todos estos ingredientes, el último día (que coincidió, además, con el último día que yo estaba en la escuela), realizamos una acción en el jardín del exterior del colegio en la que recogimos los gestos y las palabras y, a continuación, se unieron en parejas o tríos para caminar conjuntamente. Mientras, yo grababa y realizaba fotos con mi cámara. Para crear un nexo de unión entre todos los grupos, pintaron sus caras con líneas o dibujos azules, añadiendo un toque de diversión a la performance. Lo hicimos en grupos una vez más, de manera que repetimos las mismas premisas tres veces. Al final, se reunía el grupo entero para buscar sus miradas y darse espacio para ser de manera individual y colectiva.



Fotografías de la performance *Palabras Habitadas*. Sabela Eiriz, 2023.



Fotogramas del vídeo
Palabras Habitadas,
Sabela Eiriz, 2023.

A partir de este material, tomé dos vías creativas. Por un lado, monté un vídeo reuniendo las acciones de los tres grupos siguiendo la progresión que habíamos marcado durante la performance: primero caminando, luego accionando las palabras con el cuerpo, después caminando con los cuerpos unidos y, finalmente, la reunión conjunta. Durante la primera parte del vídeo incluí sus voces, grabadas también aquel mismo día en una pista de audio, pronunciando las diferentes palabras que habían recopilado y que hacían referencia a los derechos de la infancia. De esta manera, quedaba un registro visual y sonoro de la acción realizada.

Después, escogí algunos fotogramas y fotografías para montar una pequeña publicación y dejar de esta forma un objeto testimonial. Me fijé en aquellos en los que ninguna persona era reconocible individualmente, de manera que las imágenes pudiesen ser representativas de cualquiera de los tres grupos de la Comunidad de Mayores.

En cuanto al formato de publicación, me interesaba que fuese algo sencillo y fácilmente reproducible, como un fanzine, con la idea de crear un objeto que pudiésemos imprimir muchas veces a bajo coste. Busqué diferentes posibilidades de plegados que pudiesen encajar con la idea.

Por otro lado, pasé los fotogramas del vídeo a blanco y negro. De esta forma, unificaba todas las imágenes estéticamente y simplificaba su producción para que pudiesen imprimir copias fácilmente desde cualquier impresora. Pero, fundamentalmente, esto nos daba la posibilidad de intervenir con pintura azul a nuestro antojo. Diseñé la publicación para imprimir en una hoja tamaño A3 por las dos caras y preparé un vídeo tutorial con los pasos necesarios para plegarlo.



Fotografías del fanzine
Palabras Habitadas.
Secuencia de despliegue
y objeto final.
Sabela Eiriz, 2023.

Pespunto

La comunidad de medianos y medianas es con la que, por motivos de horario y calendario, menos horas pude pasar. Sin embargo, por otro lado, con estos los grupos que la forman pude tener una presentación más extensa y pausada que con los demás, que pudiesen preguntarme cosas y conocernos todas un poco mejor. En esas charlas, a raíz del concepto de “artista habitante”, hablamos mucho de la palabra habitar y de lo que significa, llegando a la conclusión de que podemos habitar lugares pero también personas, y cómo sentimos a veces que algunas personas nos habitan a nosotros. Salieron los términos “vivir”, “querer” y “cuidar”, y a mí todo esto me dio pistas sobre cómo y desde dónde enfocar la acción con esta comunidad. Quería trabajar con ellos y ellas ideas próximas a los derechos de la infancia sin necesidad de recrear o citar los derechos. Más bien, basarnos en las necesidades de la convivencia y de qué forma nos relacionamos con las demás personas y con el entorno y los espacios que nos rodean. Ser conscientes de mi lugar y mi cuerpo, formar parte libremente, y acoger también a quienes me rodean para formar comunidad.

Para esta acción también tomé un artista referente que nos pudiese guiar grupalmente hacia un tipo de acción. Así es que les presenté la obra del artista textil Franz Erhard Walther, que vincula a diferentes personas entre sí o a personas con el espacio mediante largas franjas de tela. Especialmente una en la que un grupo de personas en fila camina unida por una de estas telas. A la hora de trabajar con telas que nos vinculan sentimos cómo afectan a nuestro movimiento. Al conectarnos, los movimientos que hacemos influyen en las demás personas que están vinculadas, por lo que tenemos que observar qué ocurre con el equilibrio y el ritmo para poder caminar a un mismo tiempo. Por otro lado, a la hora de movernos y expandirnos con las telas estamos, de alguna forma, delimitando un espacio que ahora ocupamos, generando maneras de incluirnos y de reunirnos.

Cita visual: *Kurz vor der Dämmerung* de Franz Erhard Walther (1967).
Fuente: WikiArt.



Durante las sesiones, una con cada grupo de la comunidad, después de haber descubierto el mundo de los fotolibros y proponerles realizar fotografías para crear un fotolibro en el que narrar nuestras ideas y acciones les mostré el trabajo de Franz Erhard Walther. Observando las imágenes, hablamos sobre de qué forma estas personas podían y debían organizarse para caminar unidas, qué ocurría si una tiraba o si no se movía mientras las demás sí. Todo ello nos llevaba a un concepto fundamental: la escucha. También salían otras ideas relevantes, como la necesidad de ponernos de acuerdo, de caminar al mismo ritmo y de respetar a las demás personas con las que compartíamos tela.

Con el primer grupo realizamos pruebas dentro del aula. Unimos algunos trozos de tela para crear una especie de cuerda cuyo tamaño podíamos variar fácilmente. El grupo se puso de pie en círculo y les rodeamos con esta “cuerda”, que debían tratar de sostener con la tensión de sus cuerpos sin agarrarla. Fuimos probando. Veíamos que si estiraban demasiado los nudos se deshacían y la cuerda podía



Fotografías del proceso de creación de *Pesunto*.
Sabela Eiriz, 2023.



Fotografías del proceso de creación de *Pespunto*. Sabela Eiriz, 2023.

romperse, pero también que, si no estiraban lo suficiente, la cuerda se caía. Poco a poco fueron encontrando el equilibrio en grupo y entonces empezaron a caminar por el aula, en fila. Tocaba escucharse y ponerse de acuerdo de nuevo para ir todos a una. Con los siguientes grupos utilizamos telas diferentes, más anchas y rígidas. Además, eran unas telas que había en la escuela y que habían pintado en algún momento previo, por lo que su presencia adquiría mayor sentido. Como hacía buen tiempo, salimos al patio exterior para ganar espacio y poder moverse con más facilidad. En primer lugar debían sentirse, observar cómo sus pesos influían en los demás y descubrir cómo podían sujetar la tela solo con sus torsos sin ayuda de sus manos. Los grupos eran mixtos, por lo que había gran variedad de edades y tamaños, lo que les obligaba especialmente a escucharse y prestar atención. Todas estas necesidades las hablamos previamente y durante la acción. Era el grupo quien llegaba a la conclusión de que debían escucharse y ponerse de acuerdo. Cuando conseguían avances, buscábamos nuevos retos: moverse por el espacio, crear formas... Mientras, yo iba documentando su caminar y sus propuestas. Desde una ventana del piso de arriba de la escuela, fotografié las formas que creaban. Buscaban dentro de cada grupo pero también vinculándose entre sí y creando, por ejemplo, la forma de una casa. Para mí era importante que se sintiesen partícipes de las fotografías y construirlas con ellos y ellas.

De esta forma nació *Pespunto*, palabra que hace referencia a un punto de costura o bordado en el que la aguja entra en la tela un poco antes del lugar por el que salió, formando una línea de puntos sucesivos. Con las fotografías resultantes realicé una selección y edición que recopilase sus propuestas tratando de no personificar a quienes salían, para que fuese obra de toda la comunidad. Luego, les propuse llevarlo al fotolibro como un leporello, aquellos con formato de acordeón, de manera que diese continuidad a las fotografías y caminase y se auto-delimitase en el espacio como habían hecho

los grupos. Escribí un breve texto poético que acompañase a las imágenes y una frase tomada de las propias referencias del alumnado: una cita de Klee que dice «una línea es un punto que camina», aludiendo a su condición individual y de grupo.



a liña desprázase

escóitase e atopa
o tempo e o ritmo
procurando o equilibrio
e a coordinación.



o vínculo moldéase
co movemento.
a acción corporal colectiva
permítenos avanzar.

Páginas de la maqueta de *Pespunto*.

“la línea se desplaza / se escucha y encuentra / el tiempo y el ritmo / procurando el equilibrio / y la coordinación / el vínculo se moldea / con el movimiento. / la acción corporal colectiva / nos permite avanzar.”

a liña bifúrcase

observa o entorno,
atópase con outra liña,
obsérvanse.



as liñas únense e
constrúen a forma e
delimitan o espazo.



ao habitar o lugar,
creamos lazos e, con eles,
pertenza e inclusión.

Páginas de la maqueta de *Pespunto*. Los textos dicen:

(arriba) “la línea se bifurca / observa el entorno, / se encuentra con otra línea, / se observan. / las líneas se unen y / construyen la forma y / delimitan el espacio. / al habitar el lugar, / creamos lazos y, con ellos, / pertenencia e inclusión.”

a liña regresa
nos seus pasos.

convértese en
circunferencia.

agora o punto é amplo,
hai cabida para verse.

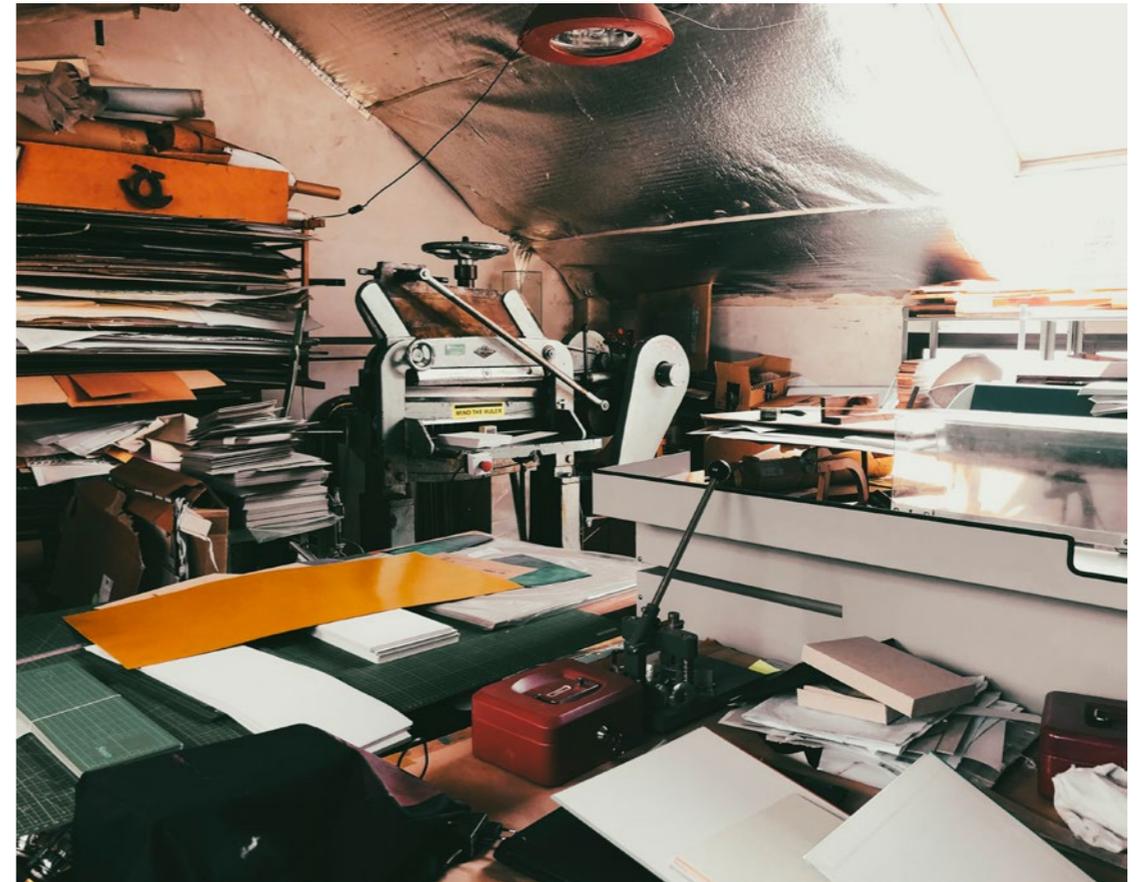
mira para sí
e atópase.



Páginas de la maqueta de *Pespunto*.

(derecha) “la línea regresa / en sus pasos. / se convierte en / circunferencia. / ahora el punto es amplio, / hay cabida para verse. / se mira / y se encuentra.”

El fotolibro fue producido por Manchea, imprenta situada en Coruña. Su participación acabó por dar sentido al proyecto porque su manera de trabajar, encuadernar y elegir los materiales de manera artesanal y respetuosa con el medio ambiente está en consonancia con los valores que todo el proyecto busca transmitir. Me acompañaron y asesoraron con la elección de los materiales y las técnicas de impresión y encuadernación para acabar de afinar el objeto. Finalmente, el leporello lleva unas pastas recubiertas de tela, en la que va impreso el título, los datos del fotolibro y la definición de la palabra *pespunto*. La tela recubre y protege la estructura de un libro que se abre y despliega, tal y como los grupos hacían en el patio. Tanto la tela como el papel utilizado para el interior no son de un blanco puro, sino que tiende al gris y a un acabado que deja intuir el carácter orgánico del papel. Lo mismo ocurre con su textura, buscando llevarnos de vuelta a la acción desarrollada. En cuanto al tamaño, se escogió un formato más bien pequeño, manejable para la infancia y que cree una relación íntima. En cuanto a su estructura interna, la lectura, aunque originalmente sigue un orden, puede darse de manera aleatoria de manera que no importe por dónde se empiece o se termine de leer, jugando todo el tiempo con un discurso circular.



Fotografía del proceso de creación de *Pespunto* en el taller de Manchea, A Coruña. Opciones para el papel interior. Sabela Eiriz, 2023.

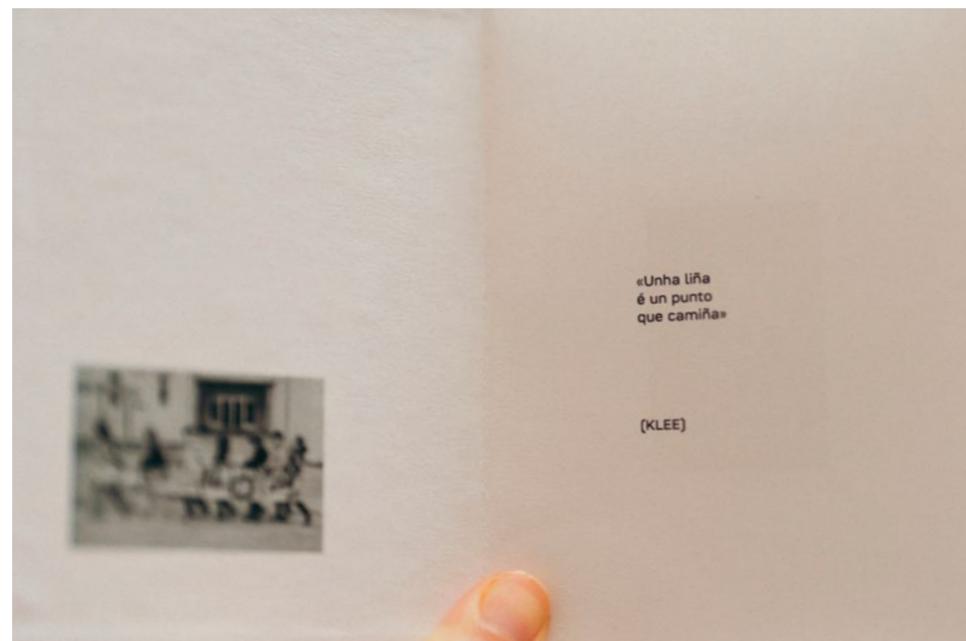


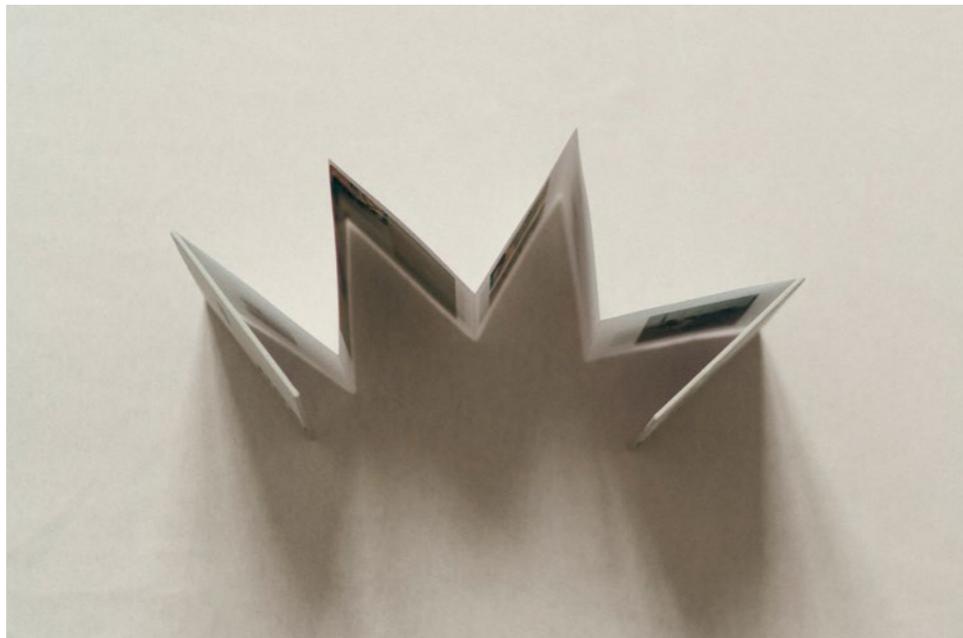
Arriba, fotografías en el taller de Manchea, A Coruña. Sabela Eiriz, 2023. Abajo, posibilidades para la selección de la tela exterior de *Pespunto*.



Ensayo visual
(pp. 530-536)
con fotografías del
fotolibro *Pespunto*.
Sabela Eiriz, 2023.







Es un punto de costura no que a agulha entra
na tea un pouco antes do lugar polo que seña,
formando unha liña de puntos.

pes

Pespunto. Vídeo disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=2JEIXH_gp2U

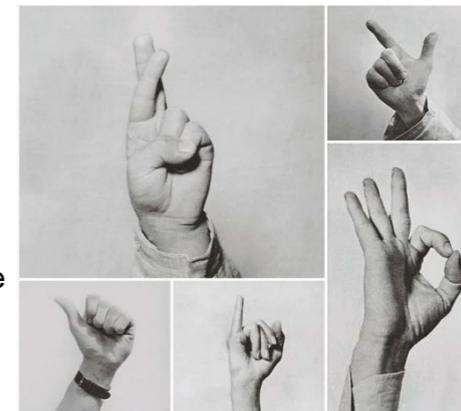


Garatuxas

Antes de introducirme en el proceso de *Garatuxas*, haré una confesión: era el proyecto que más me imponía. Mi formación es profesional y artística, con una especialización en docencia en secundaria y algo de experiencia dando clases de teatro en colegios, pero nunca antes había trabajado con personas tan pequeñas. Iba dispuesta a crear pero sobre todo a escuchar y aprender. Primero quería comprender sus tiempos y sus sensaciones hablando y leyendo fotolibros para ver hacia dónde podríamos ir con nuestra acción. A la hora de trabajar los derechos de la infancia con esta comunidad, propuse ir a los detalles, a lo cotidiano y lo cercano: cómo nos relacionamos con las personas que tenemos alrededor y les damos cariño, apoyo, ayuda o afecto. No teorizar sino experimentar y reconocer, desde el aprendizaje social e interpersonal que se da en esta etapa del desarrollo. Para ello, el punto de partida era la observación del papel protagonista de las manos. Además, esto se vinculaba con un proyecto de largo recorrido del propio colegio en el que observaban la acción de “tocar el mundo” para conocerlo y aprenderlo.

Como en los otros dos proyectos, busqué tener algún artista referente para crear un punto de partida que no fuese puramente teórico y en este claro tenía claro que sería Bruno Munari. En mi propio trabajo como artista, especialmente el más reciente, las manos tienen un papel fundamental y Munari es un artista de referencia. En este caso, tanto el trabajo en *Cicci Coccò* recopilando escenas cotidianas de niños y niñas en un fotolibro, como su *Suplemento al dizionario italiano* con las gestualidades de las manos, fueron obras fundamentales en lo visual y lo discursivo. A partir de la idea del diccionario, surge la posibilidad de hacer una especie de “inventario” de gestos y afectos pero con la cotidianeidad y las y los protagonistas de *Cicci Coccò*. En ambos casos, otro elemento de referencia es la hibridación entre imagen y texto. En ambos, las fotografías se

combinan con frases que remiten a ellas o resuenan entre ellas, una idea que se reflejará también en *Garatuxas*. El título del proyecto es una palabra gallega que vendría a ser algo sinónimo de carantoña, una muestra de cariño que se hace con una caricia y con palabras, haciendo referencia a las manos pero también al afecto.



Cita visual: *Suplemento al Dizionario Italiano* de Bruno Munari (1958). Fuente: Corraini.

Para desarrollar el proyecto, después de compartir los fotolibros y reflexionar sobre las manos, les propuse realizar fotografías de muestras de cariño, apoyo y otros gestos que se nos ocurriesen. Lo hice dándoles libertad de participación para no forzar el momento, fundamentalmente porque nos encontrábamos en el tiempo de libre circulación y había quienes preferían cambiar a otros ambientes, de manera que trabajé durante diferentes jornadas en el ambiente de Atelier con las personas que quisiesen participar o tuviesen ideas. Algunas salían por propuestas suyas, otras las iba proponiendo yo, siempre buscando el diálogo. En algunos casos también venían por parejas con una idea y resolvíamos conjuntamente cómo llevarla a cabo para poder fotografiarla yo. Cada vez que me pedían fotografías, era emocionante. El trabajo tomaba forma de manera intuitiva y colaboradora. También les propuse visitarles en otros ambientes y durante el recreo para poder tomar fotografías realizando otras actividades (principalmente en el ambiente de Aquelar) o jugando en el patio.

El modo de trabajo de este proyecto hizo que me encontrase con una gran cantidad fotografías que era necesario ordenar y editar. Tras el tratamiento del color para igualar las imágenes dando plasticidad a su estética, hice pruebas de ordenación y combinación según las acciones que en ellas se veían. Escogí una lógica que pudiese



Arriba, a la derecha, fotografía del proceso de creación de *Garatuxas* hecha por una maestra.

Abajo, a la izquierda, fotografía tomada en ese mismo momento y que forma parte del proyecto.

funcionar de manera circular, comenzando por las imágenes más íntimas y personales, más centradas en el yo y en el contacto directo, para continuar con imágenes de exploración y de contacto con el mundo, la vida cotidiana, el juego y terminar con el contacto con los libros, haciendo un pequeño juego metalingüístico autorreferenciándose a sí mismo. Para marcar los capítulos, además de los colores, me valí de frases que introdujesen los modos de acercarse y de explorar a través de las manos, buscando siempre un carácter poético.

hai un mundo enteiro no
ronsel dos nosos dedos

e unha cunca nas nosas
mans onde gardamos
os aloumiños

as nosas mans
atopan
noutras mans
o equilibrio

son unha invitación
ao descubrimento

coas mans
aprendemos
as cousas

e creamos outras novas

mergulladas
nas cores
e nas texturas,

as nosas mans
convídannos
a xogar

os nosos dedos
son unha chave
que abre a porta
dun mundo por explorar

para adentrarnos
nos segredos
que se agochan nel

Páginas con texto de *Garatuxas*. Los textos dicen (de izquierda a derecha y de abajo a arriba):

“hay un mundo entero en la estela de nuestros dedos / y un cuenco en nuestras manos donde guardamos las caricias”

“nuestras manos encuentran en otras manos el equilibrio / son una invitación al descubrimiento”

“con las manos aprendemos las cosas / y creamos otras nuevas”

“sumergidas en los colores y en las texturas, / nuestras manos nos invitan a jugar”

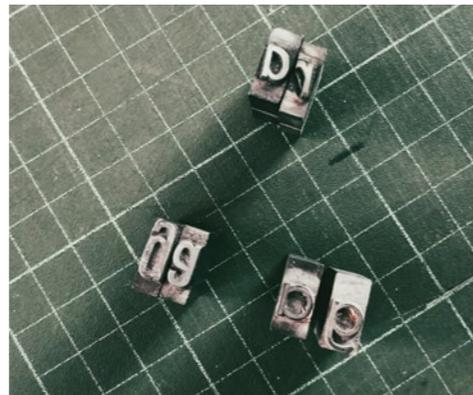
“nuestros dedos son una llave que abre la puerta de un mundo por explorar / para adentrarnos en los secretos que se esconden en él”



Selección de fotografías incluidas en el fotolibro *Garatuxas*. Sabela Eiriz, 2023.

Selección de fotografías incluidas en el fotolibro *Garatuxas*. Sabela Eiriz, 2023.

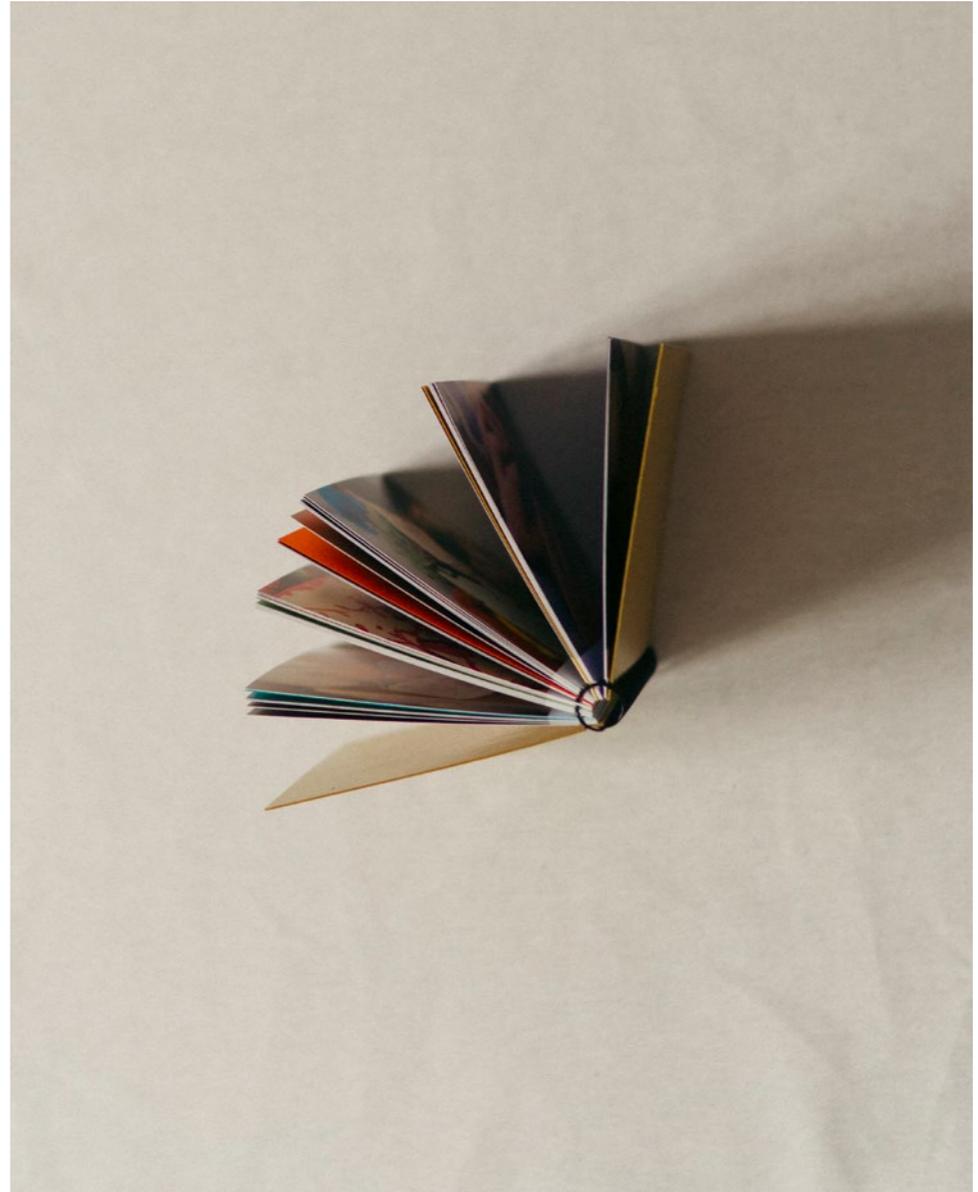
Como en el caso anterior, este fotolibro también fue producido por Mancha. Algo que tuve claro desde el inicio era que se trataría de un libro en formato pequeño, que se acomodase fácilmente en las pequeñas manos de la infancia. Inicialmente lo pensé como una sucesión de páginas a modo de tarjetas que pudiesen ser intercambiables, con anillas de carpeta para poder abrir y jugar con ellas. Sin embargo esta encuadernación no daba la suficiente estabilidad al fotolibro y complicaba su manejo, por lo que finalmente nos decantamos por una encuadernación con gusanillo –que nos remite a las libretas escolares– pero manteniendo la rigidez de las páginas, para darle volumen, presencia y estabilidad. Esta decisión venía también de la consonancia con las páginas escritas, para las que escogimos cartulinas de colores que casasen adecuadamente con los colores de las fotografías. Además, a la hora de escoger el material para las portadas, nos decantamos por una antigua cartulina rígida de las antiguas carpetas escolares. Esto, junto a las anillas, crea un “envoltorio” que remite a lo escolar. Al abrirlo, encontramos el aprendizaje creado y adquirido a través del autoconocimiento, el juego, la socialización y la exploración del mundo. Por último, para el título de la portada tenía muy claro que se haría con golpe seco, incidiendo en el carácter táctil del objeto, deseando que por fin las manos creadoras de su interior pudiesen explorar también su exterior.

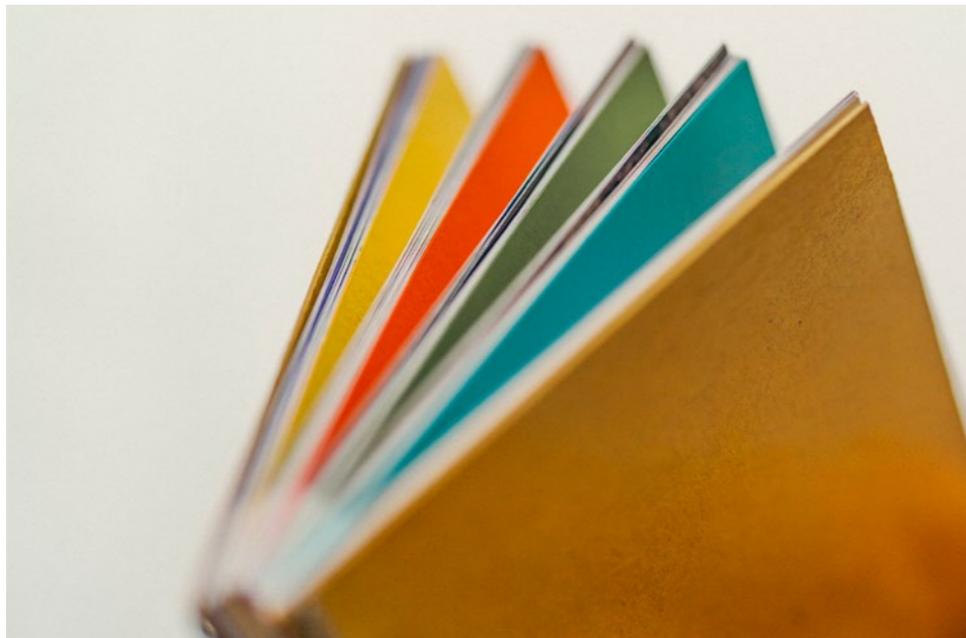
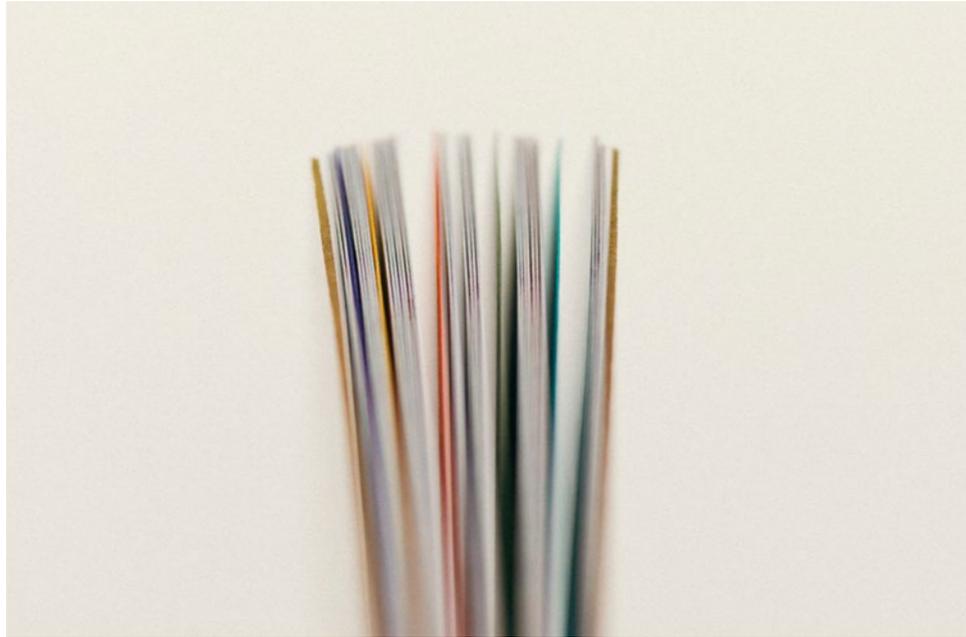


Fotografías de detalles del proceso de creación de *Garatuxas* en el taller de Mancha, A Coruña. Sabela Eiriz, 2023

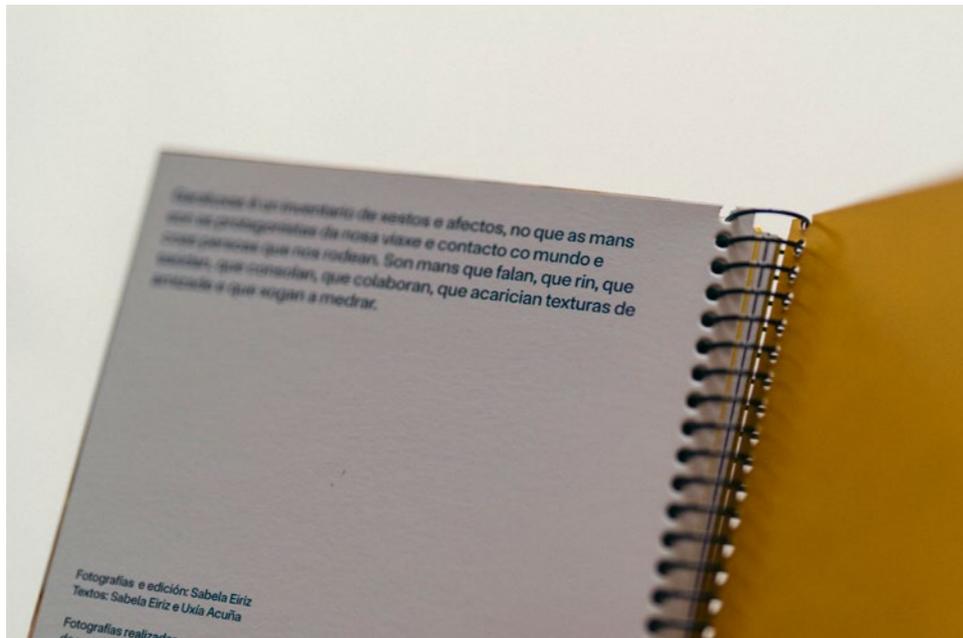


Fotografías de detalles del proceso de creación de *Garatuxas* en el taller de Mancha, A Coruña. Sabela Eiriz, 2023



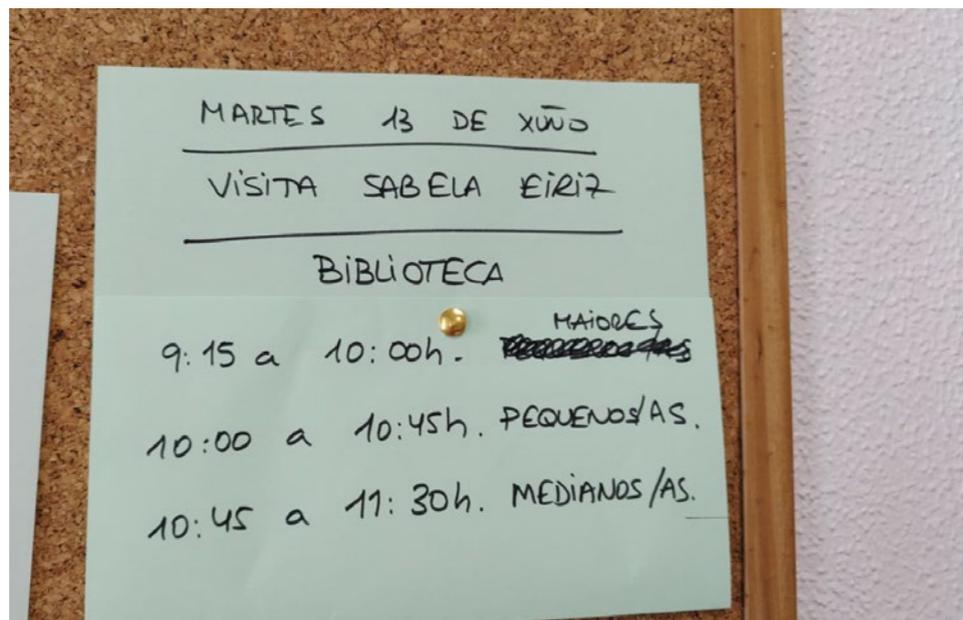






Garatuxas. Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TFIRpcfF14I>





Fotografía de una nota anunciando mi visita. Sabela Eiriz, 2023.



Imagen durante el reencuentro con la Comunidad de Mayores. Sabela Eiriz, 2023.

Volver para escuchar

Unas semanas después de haberme ido del colegio, regresé una mañana para mostrarles los materiales y contarles los avances. Para mí es fundamental que tanto el alumnado como el profesorado formen parte del proceso. Organizamos una mañana de visita en la que cada una de las comunidades vinieron a la biblioteca acompañadas por sus maestras y se produjo el reencuentro. Después de los saludos y los abrazos, me contaron qué tal estaban y tratamos de hacer memoria colectiva a ver qué recordaban de lo que habíamos hecho. Había pasado algo más de un mes, un tiempo que para la infancia es extensísimo y en el que habían ocurrido muchas cosas y organizado muy variadas actividades. Entre unas y otros nos ayudamos a refrescar nuestros recuerdos. Proyecté el vídeo que realicé resumiendo la experiencia, recopilando espacios y momentos de mi tiempo habitando Heroínas de Sálvora. Entre risas, aplausos y miradas emocionadas, agradecieron el vídeo y destacaron momentos que les habían gustado. Después, con cada comunidad nos detuvimos en sus proyectos.

Con la comunidad de mayores, en primer lugar les mostré el vídeo de su performance y luego escuché sus sensaciones. Les resultaba emocionante ser los y las protagonistas. También destacaban cómo el vídeo les ayudaba a verse desde fuera y ser conscientes de lo que habían realizado. A la pregunta de si les había gustado corearon un “Síiiiiii” rotundo y energético. Después, les enseñé la publicación desplegable, explicándoles que podían imprimirla fácilmente e intervenirla con azul para repartirla o hacer con ella lo que les viniese en gana. Como aún nos sobraban unos minutos, también les mostré los trabajos de las otras comunidades, para que supiesen en qué habían estado trabajando. Mostraron interés y jugaban a reconocer a las personas que salían en las imágenes, muchas hermanas o hermanos pequeños de quienes estaban allí.

Con la comunidad de medianos y medianas, después de ver el vídeo resumen, les mostré las fotografías de sus acciones con las telas. Les recordé la palabra *pespunto* y el grupo trató de recordar lo que habían hecho y las cosas que habíamos aprendido. Había quien no recordaba pero, de nuevo, con la colaboración de unas y otros fueron reconstruyendo la memoria. Después, les enseñé la maqueta de su fotolibro y les expliqué que estaba en proceso de construirse en la imprenta. Para ello, les mostré algunas imágenes tomadas durante mi visita a Manchea y cómo para construir un fotolibro era necesario tener en cuenta muchos detalles, desde la tipografía hasta, en este caso, la tela que lo recubre. Su respuesta era fundamentalmente de fascinación. Trataba de recopilar algo de feedback, pero les costaba articular sus pensamientos y se retroalimentaban entre sí. Al terminar, les mostré los trabajos de las otras dos comunidades. Después de ver el vídeo de *Palabras Habitadas* me pidieron volver a ver el vídeo resumen y con ese visionado nos despedimos.

Con la comunidad de pequeños y pequeñas también tratamos de refrescar nuestra memoria. Volvimos a hablar de fotolibros y recordaron cosas que habíamos visto en los que leímos conjuntamente en el aula. También recuperamos las ideas que hablamos sobre las manos y las fotografías que habíamos hecho, ayudándonos de las fotografías que tomé en el proceso. Iban reconociendo las manos, sonriendo como en un juego al descubrir quiénes aparecían en las imágenes. Luego, les mostré la maqueta y les expliqué que estaba en proceso de creación en manos de una imprenta. Grupalmente vimos las fotografías y fui leyendo las frases en alto, conectándolas con las ideas y las fotografías. El grupo reaccionaba con entusiasmo y diversión al verse reflejados en las imágenes. Nuevamente, después de ver su trabajo les mostré los trabajos de las otras comunidades, que observaron con interés.

El reencuentro fue conmovedor pero, sobre todo, muy relevante. Poder mantener el contacto y compartir los procesos forma parte de la filosofía de esta investigación, de manera que los pasos y las decisiones tomadas tengan sentido y se hagan de una forma común. También fue conmovedor ver la participación activa del profesorado, emocionado con los vídeos y volcado en los trabajos realizados, recuperando ideas y anécdotas.



Fotografía de la mano de un alumno mostrándome las conchas que había recogido durante un *roteiro* por Aguiño. Sabela Eiriz, 2023

PARTE III

LA ÚLTIMA PÁGINA

CAPÍTULO

8

Epílogo

Desde que soy pequeña tengo una manía a la hora de leer un libro y es que miro la última página antes de empezarlo. Leo solo las últimas palabras o la última frase. Nunca demasiado, siempre con miedo a desvelarme a mí misma un gran secreto, por cotilla e imprudente.

No sé por qué lo hago. A día de hoy esto se ha convertido en un ritual sin sentido. Creo que vino de un afán por conectar las ideas, por leer algo y luego desvelar su secreto con la lectura, comprenderlo nuevamente por primera vez. Pero seguramente también venga de querer adelantarme al destino y darle la vuelta al orden, invertir los papeles, decidir empezar por el final y luego sumergirme de lleno. En cualquier caso, este gesto ha hecho que las últimas páginas de cualquier libro se conviertan en un lugar de intriga y de encuentro, en el que la adrenalina se canaliza a través de las palabras que mi vista panorámica intuye como finales, pues el espacio en blanco comienza a inundar la hoja.

Algunas veces se resuelve el secreto. Otras, se unen las ideas. Y, de cuando en cuando, no ocurre nada, nada más que la historia llegando a su final, ahuecándonos con su silencio y abriendo el pensamiento después del relato.

8.1 COMPRESIONES

La creación es movilizada por el conocimiento, el conocimiento genera conciencia, y la conciencia es pregunta que interpela. (Zafra, 2017, p. 17)

A lo largo de este trabajo se han ido desarrollando las ideas y propuestas bajo el punto de partida de las hipótesis planteadas pero adaptándome a las circunstancias y la evolución de la misma investigación. En ese sentido, la metodología fundamentada en la Investigación Educativa Basada en las Artes y la a/r/tografía me han permitido llevar a cabo un trabajo flexible y coherente con los objetivos y con las necesidades que han ido surgiendo a lo largo del proceso. El informe de una investigación desarrollada a través de estas metodologías, tal y como apuntan Marín Viadel y Roldán (2019, pp. 888-889), no contiene tanto afirmaciones sino evocaciones y reverberaciones entre teoría, práctica y poética, pues «no se busca llegar a respuestas cerradas sino a un cuestionamiento continuo de los supuestos desde los que se indaga». Por eso mismo, ambos autores señalan la idoneidad de hablar de «comprensiones» y «provocaciones» en lugar de resultados o conclusiones. Hablar de resultados reduce el material sensible que ha surgido. Es información textual y visual, pero también detonante de sentido y una evocación más cercana a la poética y a lo abstracto que a lo determinante. Trabajar desde la creación artística me ha permitido comprender con mayor profundidad las metodologías de las que partía y éstas, su vez, me permitieron generar conocimiento y experiencia.

Sin ninguna duda, la fotografía se ha situado como una pieza fundamental y discursiva. Su papel en la indagación y su entidad como resultado, confirman una vez más su capacidad expresiva y narrativa. Eso sí, también reclama nuestra responsabilidad a la hora de comprenderla, activarla e, incluso, cuestionarla. A través

de los discursos visuales esbozados y creados, y a través del juego, de la experimentación, de la poesía o del razonamiento, adquirieron también un papel de disertación que habla sobre sí misma, su contexto inmediato y sus posibilidades. Esta cuestión fue especialmente relevante a la hora de trabajar con profesorado en formación, ya que no se trataba únicamente de conocer estrategias visuales sino de reflexionar conjuntamente y recalcar esa misma necesidad de reflexión sobre la fotografía en su futuro como docentes. Por ello este trabajo no está pensado únicamente para el alumnado de educación artística, sino (y especialmente) para su profesorado o sus futuros maestros y maestras, cuya formación es fundamental, más aún en este contexto masivamente visual.

Hemos abordado los procesos y las decisiones que toman parte en la creación del fotolibro y que influyen en su carácter y su contenido, desgranando por etapas estos procedimientos para ponerlos en cuestionamiento. Exploramos aproximaciones posibles hacia la imagen, pero también observamos que los puntos de anclaje en los que nos situamos para leer o crear, son cambiantes y susceptibles al contenido. Por ello, se ha abrazado en todo momento la relatividad de la imagen y su narrativa, buscando que la mirada las recoja al vuelo y les de sentido, un sentido posible de todos cuantos podría llegar a tener. Y para esta especie de juego (que remite más al pilla-pilla que a un trabajo sesudo), los procesos de edición fotográfica son un manual de estrategias y caminos posibles. Todo influye, como sugiere Claudia Apablaza en *Historia de mi lengua* (2022, pp. 116-117):

Cada cosa que se instala en tu boca va a alterar tu mandíbula y tu forma de hablar. De mover la lengua, de expresarte.

La edición, la escritura y el habla. Una tensión con el otro entre:

Avanzar y retroceder.

Ceder y censurar.

Agregar o quitar.

Decir o callar.

Las decisiones que tomamos a la hora de seleccionar o rechazar, de combinar mágicamente las imágenes y de estructurar las ideas sobre las páginas, nos permiten aprenderlas a través de los mismos procesos. Y esto limita en cierto modo nuestra posibilidad de teorizarlas, porque de nada sirve imponer una fórmula única que no existe y que depende del mismo proyecto. Esto, que tan natural ha sido a la hora de trabajar con la infancia dejándonos llevar en los procesos, ha encontrado más reticencias en el trabajo adulto, que por momentos esperaban unas normas para poder proceder. Y es lógico, pues nuestro juicio visual es mucho mayor, nuestro bagaje nos hace intuir errores o aciertos, llevándonos a la duda, y la influencia de lo que conocemos (y las expectativas que esperamos) se extiende velozmente sobre lo que estamos observando. Por eso hablaba antes de la magia de la combinación, de algo intuitivo y sorprendente que aparece en el acto creativo siempre que estemos abiertas a que esto suceda. Es una de mis bases como artista a la hora de trabajar, incorporando lo fortuito o incluso el error, y así lo he querido trasladar en el desarrollo de las acciones.

Estas ideas se enlazan con las fórmulas que manejamos para comprender las características de los fotolibros y ponerlas en práctica para generar nuestra propia experiencia comunicativa. La multidisciplinariedad del fotolibro lo diferencia de otras prácticas artísticas y fotográficas, y nos permite poner en práctica herramientas de diseño y edición, así como de uso y lectura de las imágenes. La lectura activa de las fotografías determina nuestra presencia y función como lectores y, cuando ésta es participativa, el valor de la imagen (y con ella, de la obra) se expande. De ahí la relevancia a la hora de tener en cuenta qué mostramos, qué no, de qué manera y en qué contextos (en qué orden, al lado de esta o de la otra), así como de decidir en dónde disponemos los silencios y qué espacio dejamos a la interpretación (y a la confrontación, y a la memoria) de quien observa (Nieto Guridi, 2022). Sobre todo, lo recalco una vez más, permitir el

diálogo, pues es la base de este acto comunicativo, rizoma de ideas y de conversaciones entre imágenes, entre imagen y texto, entre texto y objeto, entre objeto y lector o lectora. Ser conscientes de que, por un momento, esas fotografías nos pertenecen, las hemos hecho nuestras. Y, tan pronto nos atraviesan, despedirnos de ellas de nuevo, dejarlas ser y pertenecer a otro lugar. Volatilizarlas en idea y soltarlas para que dialoguen con las demás o con otra mirada. Habitarlas y deshabitarlas, como así lo consiente el intercambio generoso del acto creativo que es el fotolibro y que es, también, su lectura.

8.2 PROVOCACIONES

Un fotolibro es un proyecto ambicioso que requiere de muchos recursos, especialmente del más valioso de todos: el tiempo. Cuando propongo incorporarlo al aprendizaje de las artes, me refiero a incorporar todos sus ángulos y caminos posibles, por separado o como conjunto. He confirmado que es fundamental, en primer lugar, definir y acotar su significado y entidad como objeto y como discurso fotográfico, pues continúa siendo bastante desconocido en muchos entornos. A partir de ahí, las habilidades y posibilidades a desarrollar con él han viajado de lo más concreto a lo más abstracto, manejando conceptos palpables (como lo son sus componentes materiales o los elementos del lenguaje visual) que fácilmente se ven moldeados y cuestionados por ideas y abstracciones que alteran su significado.

El fotolibro se ha convertido en un elemento fundamental en mis técnicas y procesos educativos. Por un lado, aprovechando su valor en la observación y la lectura de imágenes, como estrategia de alfabetización visual y de comprensión de ensayos a través de la fotografía. Por el otro, a la hora de construir relatos propios, atendiendo al trabajo de las imágenes, a los discursos que se dan en el arte contemporáneo o a las cualidades que el objeto material nos transmite y proyecta. Recalcando, por lo tanto, su potencialidad como objeto y como narración, y abriendo caminos para su presencia como proceso.

La experiencia de lectura de los fotolibros aportó conocimiento y significado. Sobre todo porque no atendemos únicamente a aspectos visuales, sino también a cualidades físicas que podemos comprender e hilar con el discurso conceptual. Además, se crea un vínculo mayor con el objeto, intensificando el disfrute de la experiencia puesto que nos sentimos parte activa del acto comunicativo. Por todo ello, estas acciones fueron de gran relevancia en la formación docente,

ampliando las posibles comprensiones de la imagen y los usos de la fotografía. En esa misma línea, la inclusión de la poética y lo intuitivo como parte de los procesos, aceptando lo subjetivo como una capa de significado más de conocimiento, fue también fundamental. Por otro lado, y en relación con la escucha, quiero destacar también la necesidad de adaptarnos a las circunstancias y a los ritmos. No siempre salió todo como estaba planeado (especialmente en las acciones desarrolladas en la escuela, condicionadas por horarios y rutinas) pero, precisamente, aceptar lo fortuito fue una condición imprescindible para llevar a cabo acciones honestas y reales.

Disponer del trabajo de referentes contemporáneos variados ha sido esencial para su estudio y para el análisis de la percepción en el trabajo con el alumnado. Poder tocar y oler, escuchar el crujido concreto de sus páginas o ver el entramado del papel, más o menos cálido, que se intuye entre las fotografías dispuestas de formas tan variadas, es una fuente de conocimiento extremadamente rica y versátil, e influye en la lectura. Las distintas estrategias que se llevan a cabo en el fotolibro se abren ante nuestra mirada académica como un catálogo inmenso de lecturas y creaciones posibles, de ahí la relevancia de trabajar constantemente entre la teoría y la práctica, conjugando las ideas con su puesta en acción.

En lo que se refiere a las estrategias de alfabetización visual y de cuestionamiento de las imágenes, ha sido una preocupación fundamental con el alumnado y con el profesorado (en activo y en formación), especialmente por el contexto en el que vivimos, en el que la fotografía tiene una presencia no solo masificada sino también repetitiva. De tantas que vemos, logran pasar desapercibidas o hasta engatusarnos. Esta cuestión es de gran importancia tanto en el estudio y desarrollo de las artes visuales como en todos los niveles y ámbitos de la vida, pues hace décadas que la imagen (especialmente la fotográfica) es un elemento continuamente presente a nuestro

alrededor, multiplicándose y difundiéndose a una escala espacio-temporal vertiginosa. A día de hoy, además, está entrando en esta órbita visual el uso de la Inteligencia Artificial, cada vez más refinada y cercana a la fotografía, por lo que es imprescindible enriquecer el conocimiento visual y fomentar el desarrollo de personas que sepan y puedan comprender, interpretar, analizar y confrontar las imágenes.

En ese contexto, trabajar sobre y desde los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia no hace sino acabar por dar sentido a la creación, compartiendo una ética y una meta muy necesarias. A lo largo de la escritura de esta tesis sucedieron conflictos bélicos y situaciones críticas en diferentes partes del mundo a los que, de una u otra forma, nos hemos visto apelados y apelados. Así fue que algunos fueron eje temático en algunas acciones. Reconocimos nuestra responsabilidad como docentes a la hora de abordar estas cuestiones y posicionarnos en el mundo. Ahora, mientras escribo las últimas líneas de esta tesis, las redes se colman de imágenes del terror desde Palestina, otro conflicto que resuena a una historia ya conocida. Como dice la famosa frase atribuida a Mark Twain: la historia no se repite pero rima ^(Arsuaga, 2019). Está también en nuestras manos la formación de docentes críticos que promuevan, asimismo, una enseñanza respetuosa y consciente, con el mundo y con las imágenes que lo reproducen:

Me parece demasiado obvio que la educación que necesitamos, capaz de formar a personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido del riesgo, curiosas, indagadoras, no puede ser la que ejercita la memorización mecánica de los educandos, la que “entrena”, en lugar de formar. No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar. ^(Freire, 2001, pp. 110-111)

Por todo ello, los objetivos de esta investigación no se fijaron únicamente en conocimientos y estrategias para el alumnado de educación artística, sino para sus docentes. He tenido presente la necesidad del o la maestra de formarse y adquirir un conocimiento

que le permita compartir contenidos con su alumnado, pero también de que sea una persona que analice y cuestione, que se responsabilice de su forma de hacer y comunicar y, por supuesto, que la teoría y la práctica se unan a lo poético y lo emocional, para formar también en la reflexión, la crítica y la responsabilidad ^(Limón Mendizábal, Blasco Torrejón y Bautista García-Bera en Bautista García-Vera, 2019, pp. 61-62). Introducir la duda, permitir replantear lo que sabemos y hacer autocrítica. De ahí la insistencia en dejar espacio para la intuición. De ahí el repetir tantas y tantas veces la volatilidad de los significados de la imagen. De ahí, también, el cuestionar lo dicho y sacar como conclusión que todo es aún posible y que, ahora y siempre, es urgente fomentar el desarrollo de personas autónomas que reflexionen y cuestionen el mundo, escapando de la pasividad, superando el cansancio y construyendo un discurso propio y común.

8.3 REFLEXIONES

Escribir un prólogo para un epílogo parece una declaración camuflada de lo difícil que es llegar al final y poner cierre a un trabajo. Esta tesis no reúne solo el tiempo que le he dedicado estos años de doctorado: en ella he vertido también el conocimiento recogido a lo largo de toda mi formación y de mi desarrollo y trabajo como artista y fotógrafa. Es un compendio de ideas y reflexiones originadas entre el pensamiento y la práctica, y así he querido desarrollarlo. Soy consciente de que hay lugares inexplorados que, quizás, podrían haber tenido cabida aquí. Yo también he aprendido a través del error y también haría, ahora, algunas cosas de otra manera. Pero el trabajar abierta a lo que pueda pasar conlleva el riesgo inevitable de ver el camino al andar y tener que hacerte a él y con él.

Mientras leía, editaba, conversaba, accionaba y escribía esta tesis, he trabajado haciendo fotos, las he reordenado en páginas, he grabado y montado vídeos, he dado clases en diferentes especialidades, he leído por placer y he compartido mis procesos de trabajo de diferentes formas. También éstos se han visto afectados por esta investigación. Mi práctica creativa (mi «a» de lo *a/r/tográfico*) ha crecido y ha aprendido exponencialmente conforme avanzaba. Tener presente esto también es relevante para mí, pues ha sido, en muchas ocasiones, un eje de encuentro y conocimiento con alumnado y profesorado. Yo era una y era tres al mismo tiempo, alguien que crea, investiga y enseña, en un momento de creación artística también convulsionado y plagado de urgencia y expectativa. Aunque en la investigación me detuve fundamentalmente en el trabajo con imágenes y su disposición en fotolibros, no dejé de tener presente el contexto precario y desigual que se da en el arte, con tendencias a la competitividad y escasamente remunerado, tal y como señala Remedios Zafra ^(2017, p. 25). En ese sentido, el fotolibro puede tener

cabida como un lugar de resistencia (no olvidemos su boom en medio de un momento de crisis económica). Sí, puede ser un objeto costoso y situarse en un lugar de privilegio, pero también darse desde los márgenes aprovechando los recursos que tenemos de una forma consciente y coherente.

Siento que hay infinitas posibilidades en los caminos abiertos en esta investigación, como los torrentes de ideas que se escapan fugazmente de las imágenes. Hay un aprendizaje circular, de mis descubrimientos al aula y del aula a mi pensamiento. Trabajar a través de la investigación educativa no solo me enseñó sobre lo que investigaba, sino sobre mí misma, sobre el mundo en el que estamos. Esto ocurrió de forma muy especial a la hora de trabajar con la infancia. Rescatando una reflexión de la profesora Jayne Osgood (en Díaz-Díaz y Semeneć, 2020, p. 58): «el mayor servicio que podemos hacer a los niños es aprender con ellos y de ellos, en lugar de imponerles nuestras visiones del mundo e ideas sobre cómo hacer del mundo un lugar mejor». Es más, como la autora afirma, «ser más infantiles» a la hora de vivir y abordar el estudio, incluyendo la sensibilidad y lo afectivo como aprendizaje. Al abordar proyectos que parten de la reflexión sobre los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia, este pensamiento cobra sentido de nuevo. No podemos dejar fuera la vida, la realidad que vivimos y el deseo del mundo que queremos crear en comunidad, habitable y respetuoso.

Ya no soy la misma. Tampoco lo es mi proceso educativo. La observación que hago ahora es nueva y más rica. Los modos de hacer conectan con el mirar y el conocer. Integrarlos, nos permite comprender el mundo a través del arte y viceversa, es decir, expresarnos a través de él, aceptarlo como forma de conocimiento y lenguaje. En esta responsabilidad comunicativa, el alumnado (y yo con él) aprende a tomar partido en el mundo a través de la acción creativa: intervenir, reflexionar, compartir, reaccionar, reclamar... Y,

también, sensibilizarse y construir pensamiento crítico, perder el miedo a la emoción y a la vulnerabilidad, aceptarlas como motor creativo para la expresión libre. Esa es mi meta: estar en contacto con la realidad, abrirnos a los vínculos y trabajar en la ambivalencia, en la flexibilidad y la subjetividad. Abordar “lo difícil”, lo abstracto, que es también lo posible y lo que genera retos futuros, lo que provoca la acción y nos empuja a construir una educación más plena, integrando el arte como pregunta, respuesta, declaración y vínculo con el entorno.

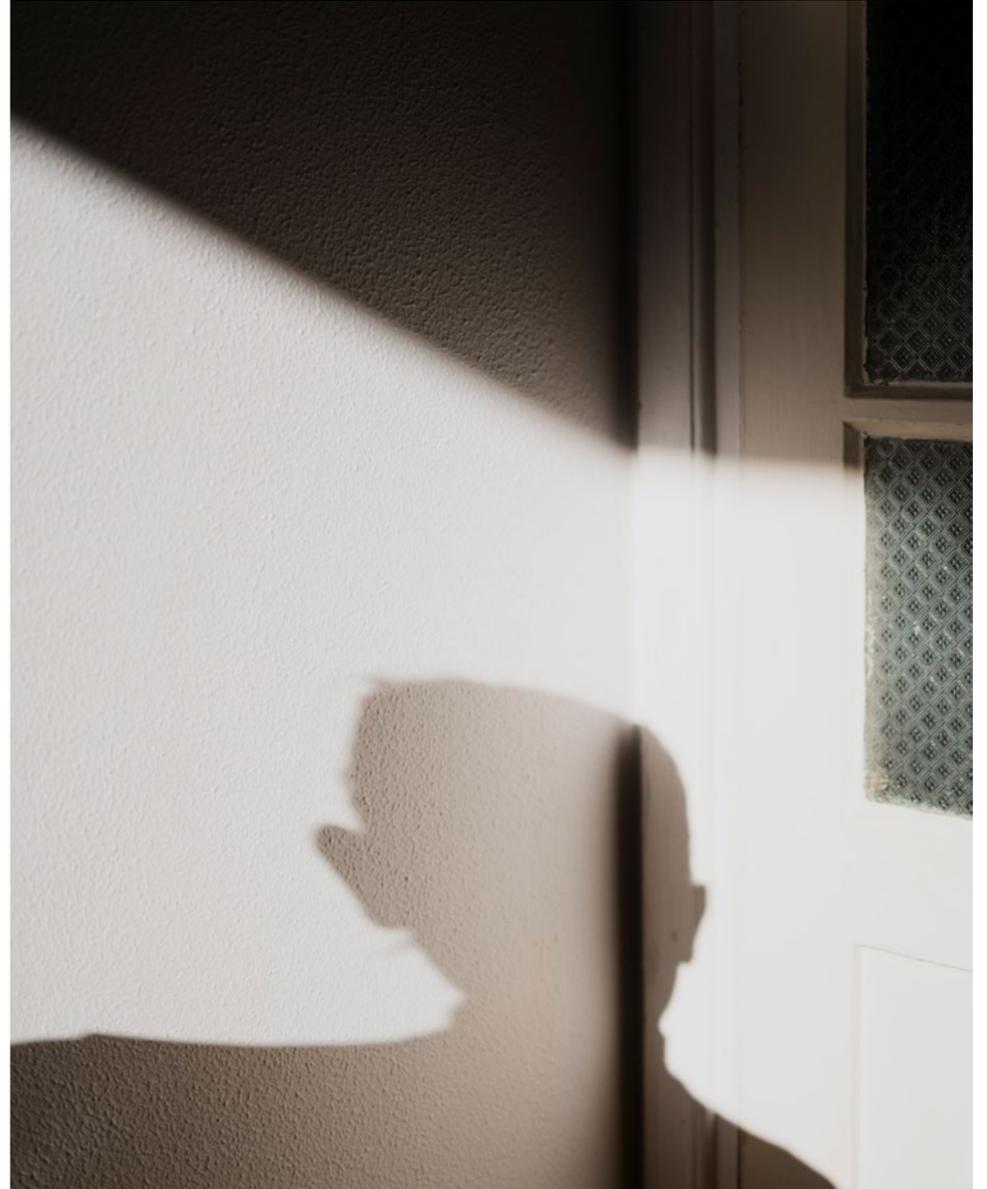
8.4 EPÍLOGO VISUAL

Ensayo visual (pp. 23-49) *El reencuentro y la despedida (Epílogo)* (Sabela Eiriz, 2023) con imágenes a partir de mi archivo fotográfico artístico y personal. Por orden de aparición:

- p. 577: S/T (Sabela Eiriz, 2020)
- p. 579: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 580: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 581: S/T (Sabela Eiriz, 2022)
- p. 582: S/T de la serie *(h)ojear* (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 584: montaje de la serie *(h)ojear* (Sabela Eiriz, 2021)
- p. 587: montaje de S/T (Sabela Eiriz, 202s) sobre S/T (Sabela Eiriz, 2021) sobre texto
- pp. 588-589: tríptico de la serie *(h)ojear* (Sabela Eiriz, 2021) y detalle de S/T del proyecto *Ahora solamente* (Sabela Eiriz, 2020)
- p. 591: S/T fotografía del proyecto *Garatuxas* (Sabela Eiriz, 2023)
- p. 593: S/T (Sabela Eiriz, 2021)



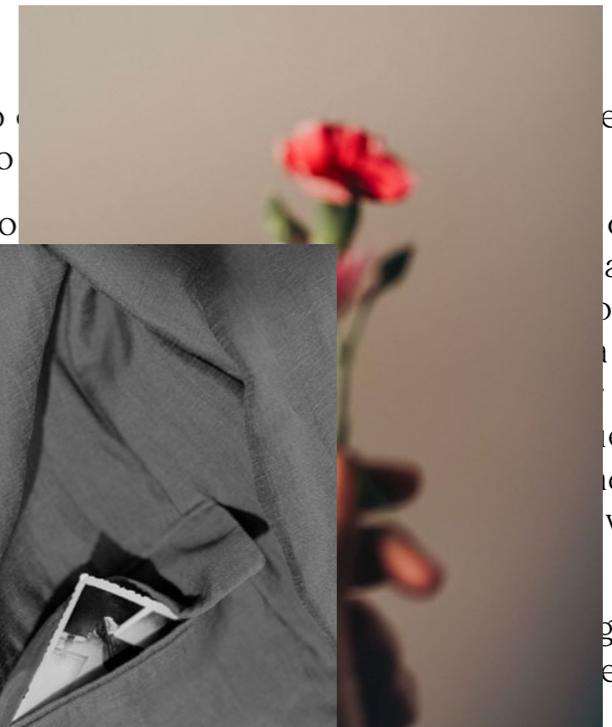




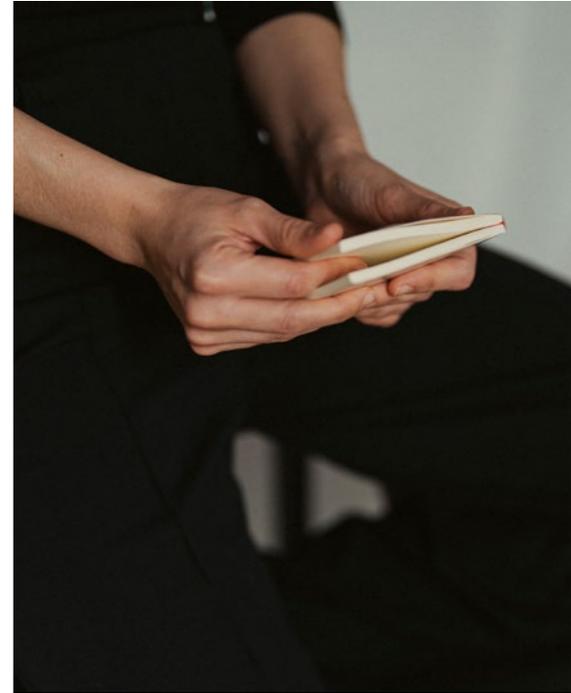




«Yo
foto
Esto



e esta
qué
amos
o, sé
a nota
cosas
terdos
do el
ve y
grafías
es.







REFERENCIAS bibliográficas

Abril, Laia (2017). *On Abortion*. Dewi Lewis Publishing. <https://www.laiaabril.com/book/on-abortion-book/>

ACNUR (2022). <https://www.acnur.org/>

Acuña Abalde, Uxía (2007). *Costureiro: Un fenómeno expresivo posmoderno. La metáfora multimedia como experiencia estética en Educación Infantil*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1459>

Agra Pardiñas, María José (2005). “El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación”. En Ricardo Marín Viadel (Coord.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada.

Amengual, Toni (2015). *PAIN*. Autoeditado. <https://toniamengual.com/product/pain-book/>

Amnistía Internacional (2023). *Informe 2022/23 Amnistía Internacional: La situación de los derechos humanos en el mundo*. Index Number: POL 10/5670/2023. <https://www.amnesty.org/es/documents/pol10/5670/2023/es/>

Apablaza, Claudia (2022). *Historia de mi lengua*. Ediciones Comisura.

Ariño, Israel (2017). *La gravetat del lloc*. Ediciones Anómalas. <https://israelarino.com/projects/la-gravetat-del-lloc/>

Arnheim, Rudolf (1979). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.

Arnone, Enzo y Munari, Bruno (2000). *Cicci Coccò*. Corraini Edizione.

Arsuaga, Juan Luis (28 de marzo de 2019). Las rimas de la historia. *The Conversation*. <https://theconversation.com/las-rimas-de-la-historia-114231>

Badger, Gerry (2012a). Sequencing the Photobook, Part 1. *The Photobook Review*, 2.

Badger, Gerry (2012b). Sequencing the Photobook, Part 2. *The Photobook Review*, 3.

Bale Amundsen, Heidi (2019). *Perceiving Structural Unity in Photobooks. Principles of Rereading and Emergent Patterns*. [Tesis de doctorado, University of Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/72193?show=full>

Barthes, Roland (1980). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.

Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.

Barthes, Roland (1990). *La aventura semiológica*. Paidós.

Bautista García-Vera, Antonio (Coord.) (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Narcea Ediciones.

Belausteguigoitia, Santiago (13 de mayo de 2006). José Saramago defiende la palabra frente a la imagen. *El País*. https://elpais.com/diario/2006/05/13/cultura/1147471202_850215.html

Belting, Hans (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Editores.

Berger, John (1974). *Modos de ver*. Gustavo Gili.

Berger, John (2013). *Para entender la fotografía*. Gustavo Gili.

Berger, John y Mohr, Jean (1982). *Otra manera de contar*. Mestizo.

Bofill, April y Cots, Jordi (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. Comissió de la Infància de Justícia i Pau*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf

Boisier, Ros y Simoes, Leo (eds.) (2019). *De discursos visuales, secuencias y fotolibros*. Muga.

Boisier, Ros (25 de marzo de 2019). Entrevista con Miguel Ángel Felipe: “Una buena edición permite distintos recorridos sin que ninguno de ellos termine agotando los sentidos posibles”. *LUR*. <https://e-lur.net/dialogos/miguel-angel-felipe/>

BookJockey. <https://photobookjockey.wordpress.com/>

Cabañero, Susana (2020). *Hombrecino*. Autoeditado. <https://susanacabanero.com/book/>

Calaf, Roser y Fontal, Olaia (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Editorial Síntesis.

Calviño Santos, Guillermo F. (2019). Ver, observar, pensar. El proyecto fotográfico personal desde una perspectiva artográfica. [Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20515>

Caminando Fronteras (2022). <https://caminandofronteras.org/>

Cardich Manrique de Lara, Carolina (2020). *Proyecto profesional fotográfico: fotolibro “Lo que nos une”*. [Trabajo final de licenciatura, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/12797>

Carrión, Ulises (2012). *El arte nuevo de hacer libros*. Tumbona Ediciones.

Cases, Ricardo (2017). *Paloma al aire*. Dalpine. <https://www.dalpine.com/es/products/paloma-al-aire>

Cazenave, Jon (2020). *Galerna*. Dalpine y Atelier EXB. <https://joncazenave.com/books/galerna>

Cheng, François (2013). *El diálogo*. Pre-Textos.

Colberg, Jörg (26 de febrero de 2018) Towards a Photobook Taxonomy. *Conscientious Photography Magazine*. <https://cphmag.com/photobook-taxonomy/>

Cornago, Óscar (2019). Habitar: prácticas de inteligencia colectiva. En Óscar Cornago y Zara Rodríguez (eds), *Tiempos de habitar: prácticas artísticas y mundos posibles* (pp. 33-52). Genuève Ediciones.

Coupré, Katy y Louchard, Antonin (2001). *Todo un mundo*. Gerstenberg.

- Couprie, Katy y Louchard, Antonin (2006). *Todo en un museo*. RBA.
- Del Rio Orrantía, Marian (2020). *Fotolingüística: visualidad y textualidad. Desarrollo del pensamiento crítico regenerativo a través del fotolibro narrativo*. [Trabajo Final de Máster, Universidad Pública de Navarra]. <http://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/37978>
- Di Bello, Patrizia; Wilson, Colette y Shamoan Zamir (eds.) (2012). *The Photobook: From Talbot to Ruscha and Beyond*. Routledge.
- Díaz-Díaz, Claudia y Semeneć, Paulina (2020). *Posthumanist and New Materialist Methodologies. Research After the Child*. Springer.
- Díez Gutiérrez, Enrique-Javier (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educar*, 56(1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Dodd, Savannah; Carter, Gillian; Christie, Andrea y Mitchell, Gary (2022). Exploring nurse and nursing student experience of using an artist-produced photobook to learn about dementia. *BMC Nursing*, 21. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00991-2>
- Dondis, Donis A. (2011). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Dubois, Philippe (1988). "La fotografía y el arte contemporáneo". En Lemagny, Jean-Claude y Rouillé, André (dir.), *Historia de la fotografía* (pp. 231-254). Ediciones Martínez Roca.
- Eco, Umberto (1988). *Signo*. Barcelona: Labor.
- Eiriz, Sabela (2014). *Biopsias*. <https://sabelaeiriz.es/biopsias>
- Eiriz, Sabela (2015a). *Memorabilia*. <https://sabelaeiriz.es/memorabilia>
- Eiriz, Sabela (2015b). *distance is a state of mind*. <https://sabelaeiriz.es/distance-is-a-state-of-mind>
- Eiriz, Sabela (2015c). *Unhidden*. <https://sabelaeiriz.es/unhidden>
- Eiriz, Sabela (2018). *Ecos de tiempos*. <https://sabelaeiriz.es/ecosdetiempos>
- Eiriz, Sabela (2021). Recrear el selfie. Estrategias educativas para la reflexión creativa y la reconstrucción simbólica de la identidad. *IJABER International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 48-60. <http://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7598>
- Eiriz, Sabela (2023a). *Bookjockey*. [Vídeo]. <https://youtube.com/watch?v=fwFg6yVmHAS>
- Eiriz, Sabela (2023b). *Garatuxas*. [Vídeo]. <https://youtube.com/watch?v=TFIRpcFI4I>
- Eiriz, Sabela (2023c). *Pespunto*. [Vídeo]. https://youtube.com/watch?v=2JEiXH_gp2U
- Eisner, Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Eisner, Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Escribano, Alejandra (2014). El libro de artista como recurso didáctico innovador. En Pablo García Sempere, Pablo Tejada Romero y Ayelen Ruscica (Coord.), *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. Editorial Universidad de Granada
- Feldhues Ramos, Marina (2017). *Conhecer fotolivros: (in)definições, histórias e processos de produção*. [Trabajo final de máster, Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28352>
- Fernández, Horacio (2014). *El fotolibro latinoamericano*. [Catálogo exposición] Embajada de España en Argentina.
- Fernández, Horacio; Uriarte, Jon; De Middel, Cristina y Gimeno, Eloy (2014). *Libro*. Editorial RM.
- Fernández Morillas, Antonio Manuel (2022). *Fotografía, Arquitectura y Educación. Una investigación educativa basada en las artes visuales para una didáctica de la experiencia arquitectónica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/75612>
- Flusser, Vilém (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. Sigma.
- Fontcuberta, Joan (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutemberg.
- Freire, Pablo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Frizot, Michel (2009). *El imaginario fotográfico*. Ediciones Ve.
- Fulford, Jason y Shopsin, Tamara (2014). *This Equals That*. Aperture.
- Garralón, Ana (13 de febrero de 2017). Grandes fotógrafos que han hecho libros para niños. *anata Rambana Literatura infantil*. <https://anata Rambana.substack.com/p/grandes-fotografos-que-han-hecho-libros>
- Garralón, Ana (9 de julio de 2019). Fotolibros para niños: narrativa en imágenes. *LUR*. <https://e-lur.net/articulos/fotolibros-para-ninos-narrativa-en-imagenes/>
- Garralón, Ana (9 de mayo de 2020). Fotolibros mudos para niños: historias secretas. *LUR*. <https://e-lur.net/articulos/fotolibros-mudos-para-ninos-historias-secretas/>
- Genaro García, Noemí (2013). *El autorretrato Fotográfico como Herramienta Educativa para la construcción de la mirada en la adolescencia*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/32432?locale-attribute=es>
- Gil Segovia, Juan (2019). El fotolibro en España en los comienzos del siglo XXI: de la amenaza digital a la apreciación generalizada. *Fonseca, Journal of Communication*, 19, pp. 69-86. <https://doi.org/10.14201/fjc2019196986>
- Giroux, Henry (2008). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Popular.
- Golpe, Gonzalo; Báez, Ricardo y Marote, Alejandro (2020). *Curso / Discurso*. Cabeza de Chorlito.

Gómez Gómez, Hernando (2014). *El adjetivo visual: de la figura retórica al significado de la imagen fotográfica* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/38393>

González Palma, Luis y Raich Muñoz, Llorenç (2020). *Sobre la imagen poética. Correspondencia*. Muga.

Groupe μ (1993). *Tratado del signo visual*. Cátedra.

Gutiérrez Failde, Xosé Lois (2014). *Aires de familia*. Dispara. <https://dispara.org/project/aires-familia-x-lois-gutierrez-failde/>

Gutiérrez, Rosario (2015). El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.820>

Gutiérrez Pérez, José (2014). La interpretación de las Metodologías de Investigación Basadas en las Artes a la luz de las metodologías cualitativas y cuantitativas en la Investigación Educativa. En Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Xabier Molinet Medina (Eds.), *Fundamentos, criterios y contextos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 25-42). Universidad de Granada.

de las Heras Cuenca, Ana María (2014). *Lenguaje fotográfico y formación en educación primaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/28574/>

Himes, Darius y Swanson, Mary Virginia (2011). *Publish Your Photography Book*. Princeton Architectural Press.

Hochuli, Jost (1992). *Cómo se diseñan los libros*. Agfa.

hooks, bell (2022). *Enseñar el pensamiento crítico*. Rayo Verde.

Howitt, Christine y Rennie, Léonie J. (2021). Using Individualized Photobooks to Enhance 3- and 4-Year-Old Children's Science Identity Through a Science Outreach Program. *frontiers in Education*, (6), 662471. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.662471>

Innerarity, Daniel (2018). *Comprender la democracia*. Gedisa.

Jakobson, Roman (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.

Jáurez Durán, Mireya (2018). *Diseño de foto libro como narrativa visual de experiencias en la infancia*. [Trabajo final de grado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/2184>

Johnston, Matt (2021). *Photobooks & A critical companion to the contemporary medium*. Onomatopée.

Jones, Tiffany K (2016). *Current Dynamics of the Photobooks Market, Future Publishing Viability, and Potential for Audience Expansion*. [Trabajo final de máster, Oxford Brookes University]. https://www.academia.edu/30723202/Current_dynamics_of_the_photobooks_market_future_publishing_viability_and_potential_for_audience_expansion

Kandinsky, Vasili (1973). *De lo espiritual en el arte*. Barral Editores.

Katz, Phillis (2011). A Case Study of the Use of Internet Photobook Technology to Enhance Early Childhood "Scientist" Identity. *Journal of Science Education and Technology*, 5(20), 525-536. <https://10.1007/s10956-011-9301-8>

Kawauchi, Rinko (2001). *Utatane*. Little Things. <https://rinkokawauchi.com/en/publications/361/>

Kawauchi, Rinko (2011). *Illuminance*. Aperture, Kehrer Verlag, Xavier Barral y Postcart. <https://rinkokawauchi.com/en/publications/430/>

Leache, Miguel (2022). *Rápido REM*. Autoeditado. <https://www.leache.eu/obra/rapido-rem/>

Lizaralde, Alberto (2010). *everything will be ok*. Autoeditado. <https://www.albertolizaralde.com/photographs>

Lonna Olvera, Ivonne (2022). Narrativa gráfica y hermenéutica. Hacia una interpretación y comprensión de las imágenes que narran. *Zincografía*, 11(6), 184-196. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.133>

López Ganet, Tiffany (2021). *Raíces que asoman. Estrategias artísticas en contextos educativos desde una autobiografía afrodescendiente para la reflexión social*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/75605>

de Luis Otero, Ana María (2017). *Aproximación a una teoría de la información gráfica: un estudio del lenguaje fotográfico*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/42195/>

Maillard, Chantal (2014). *La baba del caracol*. Vaso Roto.

Maillard, Chantal (2015). *La mujer de pie*. Galaxia Gutenberg.

Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

Mangel, Alberto (2002). *Leer imágenes*. Alianza Editorial.

Marín Viadel, Ricardo (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. En Ricardo Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Universidad de Granada.

Marín Viadel, Ricardo (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 1(29), pp. 211-230. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>

Marín, Ricardo (2012). Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales. En Joaquín Roldán y Ricardo Marín (Eds.), *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 14-39). Aljibe.

- Marín Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 1(6), 7-23. http://doi.org/10.1386/jeta.6.1.7_1
- Marín Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín (2012). Quality Criteria in Visual Art/photography Photo Essays: European Perspectives After Daumier's Graphic Ideas. *Visual Arts Research*, 2(38), 13-25. <https://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.38.2.0013?origin=JSTOR-pdf>
- Marín Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Fernando Pérez Martín (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*. 71-116. Universidad de Granada.
- Marín Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín (eds.) (2017). *Ideas visuales: Investigación Basada en Artes e Investigación Artística*. Editorial Universidad de Granada.
- Marín Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín (2019). Art/ografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martín-Núñez, Marta (2022a). De la memoria a la posmemoria de la Guerra Civil a través del fotolibro: la generación de la memoria colectiva. *Historia y comunicación social*, 27(2), 469-482. <https://doi.org/10.5209/hics.77798>
- Martín-Núñez, Marta (2022b). Entre la narración, la poética y la cinética: la complejidad discursiva en el fotolibro español contemporáneo. *Bulletin of Spanish Studies*, 99(1), 113-149. <https://doi.org/10.1080/14753820.2021.2021681>
- Martínez Eiriz, Sabela (2020). *Alter—Selfie. Estrategias educativas para la reflexión creativa sobre la identidad y la fotografía contemporánea*. [Trabajo final de máster, Universidade da Coruña].
- Marzal Felici, Javier (2007). *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Cátedra.
- McLuhan, Marshall (1969). *El medio es el mensaje*. Paidós.
- Mesías Lema, José María (2009). Being with Art/photography. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(3), 153-156.
- Mesías Lema, José María (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales. El fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23310>
- Mesías-Lema, José María (2017). A teacher training: A photo essay. *International Journal of Education Through Art*, 3(13). https://doi.org/10.1386/jeta.13.3.395_1
- Mesías-Lema, José María (2019). ARTISTAS HABITANTES: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 13, 74-104. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104>
- Mesías-Lema, José María; Álvarez-Barrio, Carla; Eiriz, Sabela y López-Ganet, Tiffany (2023). Vacío. En P. De Castro (Ed.) *Instalaciones y artefactos*, 34-36. OEPE y Comunidad de Madrid.
- Mesías-Lema, José María y Eiriz, Sabela (2022). Happygram: narrativas visuales en la sociedad panóptica. *Artnodes*, 30. <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i30.396241>
- Mesías-Lema, José María; López-Ganet, Tiffany, Álvarez-Barrio, Carla y Eiriz, Sabela (2022). Prácticas artísticas situadas. Mediación, activismo y derechos ciudadanos en los procesos participativos (también) situados. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 228-249. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5980079>
- Mesías-Lema, José María y Ramón, Ricard (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Mínguez-García, Hortensia (2018). Resistirse al tiempo: los libros-arte y el cultivo de la memoria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 519-540. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57828>
- Molinet Medina, Xabier (2015). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales. Una investigación educativa basada en las artes visuales*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/44251>
- Montessori, Maria (1918). *The Advanced Montessori Method*. Faber and Faber.
- Montessori, Maria (1982). *El niño, el secreto de la infancia*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Morello, Bernardita (2016). *Eden. Fiebre*. <https://www.dalpine.com/es/products/eden-bernardita-morello>
- Morlok, Franziska y Waszelewski, Miriam (2018). *Bookbinding. A Comprehensive Guide to Folding, Sewing and Binding*. Princeton Architectural Press.
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (noviembre de 2011). *Fotolibros*. <http://www.museoreinasofia.es/biblioteca-centro-documentacion/coleccion-biblioteca-fotolibros>
- Nakahira, Takuma (2018). *La ilusión documental*. Ca l'Isidret.
- Navarro Martínez, Diego (2016). *La Narración Gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación artística en la Escuela Secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/75612>
- Navas, Ignacio (2014). *Yolanda*. Autoeditado. <https://ignacionavas.com/YOLANDA>

Neill, Alexander Sutherland (1960). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Neumüller, Moritz (2017). *Fenómeno fotolibro*. RM, CCCB y Fotocolectania.

Neves, Jose Luis (2016). What is a photobook?. *Source*, 88, pp. 6–9.

Neves, Jose Luis (2020). Photobook or Artist's Book? Where do we draw the line?. *Belgian Platform for Photobooks*. <https://belphotobooks.org/photobook-or-artists-book-where-do-we-draw-the-line/>

Nieto Guridi, Raúl (2022). *El silencio de las imágenes*. Gustavo Gili.

Nouzeilles, Gabriela (2016). Arquitectura del fotolibro: escritura e imagen. *Outra travessia*, 21, pp. 127–144.

Oficina de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Ortiz-Echagüe, Javier y Rodríguez Mateos, Araceli (2020). Auge y crisis del “sueño europeo”: una breve historia en fotolibros. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, 21, 29–57. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2020.vi21.9998>

ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.

Palacios, Pedro (2017). *Fotolibro Autoeditado. Metodología aplicada al diseño y creación de un prototipo*. [Trabajo final de grado, Universidad Politécnica de Cataluña]. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/107627?locale-attribute=en>

Pantini, Emilia (2002). La literatura y las demás artes. En Armando Gnisci (Ed.) *Introducción a la literatura comparada* (pp. 215–240). Crítica.

Pardo Basanta, Adriana (2019). *OuLiPo retratado. Juego y transdisciplina. Un proyecto pictórico y educativo*. [Tesis de doctorado, Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/134013>

Paredes Sánchez, Jonathan (2018). *Análisis del fotolibro contemporáneo como una plataforma de educación visual*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=1woDO48f=100.1.%23.a_lit:Paredes%20S%C3%A1nchez,%20Jonathan&d=false&q=dise%C3%B1o_el%C3%A9ctrico_en_clinicas_y%20Fo_hospitales&v=1&t=search_1&as=0&i=1

Parr, Martin y Badger, Gerry (2004). *The Photobook: A History*. Vol. I. Phaidon.

Parra-Parra, Cristina (2022). Representar el tiempo en el lenguaje visual: pintura, imagen en movimiento, construcción narrativa y semiótica en el fotolibro. *Designio. Investigación en diseño gráfico y estudios de la imagen*, 1(4), <https://doi.org/10.52948/ds.v4i1.524>

Pastor, Miren (2014). *Bidean*. Autoeditado. <https://www.mirenpastor.com/books-prints?category=Bideanbooks>

Pérez Iglesias, Javier (2015). *Hacer de las tripas tripis: una selección del fotolibro español entre 2000 y 2015*. [Conferencia]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30107/>

Pérez Iglesias, Javier (2019). *Te seguirá la ciudad: una historia contada con libros, fotolibros y no libros*. [Conferencia]. Desiderata. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58457/>

Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Plademunt, Aleix (2020). *Intèmperies*. Ca l'Isidret.

Raich Muñoz, Llorenç (2014). *Poética fotográfica*. Casimiro Libros.

Raich Muñoz, Llorenç (2015). *Fotografía y motivo poético*. Casimiro Libros.

Rancière, Jacques (2021). *El trabajo de las imágenes. Conversaciones con Andrea Soto Calderón*. Casus-Belli Ediciones.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>

Repucci, Sarah y Slipowitz, Amy (2022). *Democracy under siege*. <https://bit.ly/3LijOu>

Robinson, Carol, Phillips, Louise Gwenneth, y Quennerstedt, Ann (2020) Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220–24. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>

Roca Sánchez, Janet Carolina (2020). *Proyecto fotográfico: construcción de la narrativa visual del fotolibro “Lenguaje del silencio”*. [Trabajo final de grado, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/12815>

Roldán, Joaquín y Marín Viadel, Ricardo (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en Educación*. Aljibe.

Rubio Fernández, Andrea (2021). *Metodologías artísticas de enseñanza. Un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las artes visuales a través de la escultura*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/78902>

Ruby, Jay (1996). Antropología visual en D. Levinson y M. Ember (Eds.), *Enciclopedia de Antropología Cultural* (Vol. 4, pp. 1345–1351). Henry Holt y Cía.

Ruby, Jay (2007). Los últimos 20 años de antropología visual. Una revisión crítica. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 9, 13–36.

Sancari, Mariela (24 de abril de 2019). Acaso infinitas relaciones. *LUR*. <https://e-lur.net/articulos/acaso-infinitas-relaciones/>

Sancho García, Adrián (2018). *Underneath the Untitled: Posreality and Pixel. Creación de un fotolibro desde la posrealidad pixelada*. [Trabajo final de grado, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/108392>

Schaeffer, Jean-Marie (1990). *La imagen precaria. Del dispositivo fotográfico*. Cátedra.

Senovilla Zubiaga, Rebeca (2014). *La imagen fotográfica como disciplina y recurso de las aulas en el sistema escolar español*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/27659/>

Shannon, Elizabeth (2010). The Rise of the Photobook in the Twenty-First Century. *St. Andrews Journal of Art History and Museum Studies*, 14, pp. 55-62. <https://ojs.st-andrews.ac.uk/index.php/nsr/article/view/237>

Smith, Keith (2000). The Book as Physical Object. En Jerome Rothenberg y Steven Clay (Eds.) *A Book of the Book*. 54-70. Granary Books.

Smith, Keith (2003). *Structure of the Visual Book*. Keith Smith Books.

Singala, Manuel Núñez (2017). *Noite de temporal*. Obradoiro.

Sontag, Susan (2005). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.

Soto Calderón, Andrea (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales pesados.

Sturm, María y Yesi, Cemre (2016). *For birds' sake*. La Fábrica. <https://mariasturm.com/portfolio/personal/for-birds-sake/bride-cage>

Tapia Bellido, Laura (2020). *Un fotolibro para contar una historia familiar de exilio y ausencia*. [Trabajo final de máster, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/63344/>

Tejada Sánchez, Miguel (2022). *A/r/tografías para abordar el conflicto armado en Colombia: propuestas desde la creación editorial y el video ensayo para experiencias escolares de formación estética y educación artística*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/75631>

Terré, Laura (2022). *La fotografía habla de revoluciones*. Fundación MAPFRE.

Unesco (19 noviembre 1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-educacion-comprension-cooperacion-y-paz-internacionales-y>

Unesco (2018). *La cultura para la Agenda 2030*. <https://www.unesco.org/culture/flipbook/culture-2030/es/Brochure-UNESCO-Culture-SDGs-SP.pdf>

Unesco (2022). <https://www.unesco.org/es>

Unicef (a). *Los derechos de los niñas y niños*. <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos>

Unicef (b). *Historia de los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>

Unicef (2015). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef Comité Español.

Unicef (2023). <https://www.unicef.org>

Valverde Brenes, Francisco (2012). *Pedagogía de la liberación. De la Educación opresora a la Educación liberadora. Un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire. Pensamiento Actual. Universidad de Costa Rica*, 11(16-17).

Vázquez Castelló, Alba Andrea (2022). *Una Burbuja: Conceptualización y realización de un fotolibro*. [Trabajo final de grado, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/184280>

Vecchi, Vea (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

Vega Pérez, Celia (2016). *Reciclando imágenes. Revisiones del álbum familiar y de la fotografía vernácula en el fotolibro contemporáneo*. En Juan Carlos Alfeo y Luis Deltell (eds.), *La mirada mecánica. 17 ensayos sobre la imagen fotográfica* (pp. 29-41). Fragua.

Vega Pérez, Celia (2020). *Transformaciones en la edición de fotolibros en España (2008-2018)*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/62451/>

Veksler, Dina; Reed, Henry y Ranish, Anna (2008). The Thematic Photobook System: A Teaching Strategy for Exceptional Children. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(5). <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss1/art5>

Warren, Lynne (Ed.) (2006). *Encyclopedia of Twentieth-Century Photography*. Routledge.

Washburn-Madrugal, Stephanie y Chaves-Salas, Ana Lupita (2022). *Prácticas educativas para la educación en derechos humanos en la formación docente*. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 427-445. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.23>

Wild, Rebeca y Mauricio (2002). *Educar para ser*. Fundación Educativa Pestalozzi.

Whiting, John R. (1979). *Photography is a Language*. Arno Press.

Wittgenstein, Ludwig (1988). *Investigaciones filosóficas I*. Editorial Crítica.

Yoshikatsu, Fujii (2014). *Red String*. Autoeditado. <https://www.yoshikatsufujii.com/red-string-book>

Zafra, Remedios (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

Zambrano, María (2011). *Claros del bosque*. Cátedra.

