

EL DECOLLAGE COMO TÉCNICA DE RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA DEL PASADO

DECOLLAGE AS A TECHNIQUE FOR RECONSTRUCTING THE MEMORY OF THE PAST

Rosado, P.⁽¹⁾ & Kárpava, A.⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Barcelona. Departamento de Artes y Conservación-Restauración. (España)

⁽²⁾ Universidad de Granada, Campus de Melilla. Departamento de Pedagogía. (España)

Recibido | Received: 20/03/2022

Aprobado | Approved: 26/09/2022

Publicado | Published: 23/10/2022

Correspondencia | Contact: Pilar Rosado | pillarrosado@ub.edu



[0000-0001-7142-5047](https://orcid.org/0000-0001-7142-5047)

RESUMEN

Palabras clave

Estrategias de pensamiento visual

Educación para la paz

Decollage

Didáctica artística

El 26 de abril de 2021 se conmemoran 35 años de la catástrofe nuclear de Chernóbyl. Con el objetivo de dar a conocer la historia del accidente y su impacto en la sociedad, así como de trabajar los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión, se llevó a cabo una experiencia docente en la Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (UVic-UCC) con dieciséis alumnos de tercer curso del Grado de Maestro en Educación infantil, en la asignatura de Didáctica artística II. Utilizando Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) y de creación artística, planteamos desde la educación propuestas que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que, además, permitan vertebrar las inquietudes de las estudiantes respecto a contextos problemáticos de educación ambiental. Estableciendo un paralelismo entre los sucesos de Chernóbyl y la deconstrucción, alumnos menores de 5 años fueron animados a pintar paisajes imaginarios de un mundo feliz, y después se vieron forzados por las profesoras a romper en pequeños fragmentos las pinturas creadas para experimentar una sensación de pérdida repentina. Finalmente, los alumnos trabajaron en equipo reconstruyendo todos juntos una imagen colaborativa del paisaje de un mundo mejor a partir de los trozos resultantes de la previa destrucción. Las técnicas aprendidas, además de desarrollar la creatividad de los alumnos de educación infantil, facilitan el trabajo en equipo, y el desarrollo de la solidaridad y la empatía.

ABSTRACT

Keywords

Visual thinking strategies

Peace education

Decollage

Art tuition

April 26, 2021 marks the 35th anniversary of the Chernobyl nuclear disaster. With the aim of publicizing the history of the accident and its impact on society, as well as working on the values of resilience, self-improvement, empathy, recognition of emotions and their expression, a teaching experience was carried out at the Faculty of Social Sciences of Manresa (UVic-UCC) with sixteen third-year students of the master's degree in Early Childhood Education, in the subject of Art Tuition II. Using Visual Thinking Strategies (VTS) and artistic creation, we propose from education proposals that help us give students a voice and that foster dynamics of action that not only promote awareness and reflection, but also allow us to structure the concerns of the students regarding problematic contexts of environmental education. Drawing a parallel between the events of Chernobyl and deconstruction, children under 5 years of age were encouraged to paint imaginary landscapes of a brave new world, and then they were forced by the teachers to break the paintings created into small fragments to experience the sensation of sudden loss. Finally, the students worked as a team reconstructing together a collaborative image of the landscape of a better world from the pieces resulting from the previous destruction. The techniques learned, in addition to developing the creativity of early childhood education students, facilitate teamwork, and the development of solidarity and empathy.

INTRODUCCIÓN

El 26 de abril de 2021 se conmemoran 35 años de la catástrofe nuclear de Chernóbyl. Un silencio profundo sobre el tema fomenta el olvido incluso en la población afectada. Belarús¹ fue uno de los territorios más dañados por el accidente. En los años noventa, 6.800.000 de 9.466.000 habitantes del país tenían derecho a reasentamiento², 135.000 de ellos fueron reasentados en

1.- Bielorrusia o Belarús. Dicha confusión marca dos realidades distintas, dos épocas y dos formas de vida opuestas en la historia del país. La versión más conocida, más empleada en el castellano, y recomendada por la RAE, es Bielorrusia. El topónimo del país hace referencia a Alba Ruthenia (Rus Blanca)- nombre medieval que se daba a los estados eslavos orientales generalmente con un gobierno monárquico que reunía a una federación de “tribus”. El término Alba Ruthenia apareció por primera vez en la literatura medieval alemana y latina. Durante el siglo XVII los zares de Rusia utilizaban el término Rus Blanca para referirse a este país, tratando de recuperar su patrimonio de la Comunidad Polaco-Lituana. Durante el Imperio Ruso, este territorio fue nombrado Bielorrusia, término que persistió con el nombre completo de la República Socialista Soviética de Bielorrusia hasta la desintegración de la URSS y la adquisición de la independencia de Belarús. A partir del año 1991 el nombre oficial de este territorio es República de Belarús. Aunque en España, oficialmente, se sigue usando Bielorrusia, este término puede suscitar debates. Decir Bielorrusia significa continuar una supeditación a la palabra “Rusia”, con sus connotaciones de imposición política, cultural, lingüística y económica. Por esta razón, nuestro estudio opta por el actual nombre oficial del país, Belarús, como referencia a un estado independiente ([Kárpava 2013](#)).

2.- Para mayor consulta de este hecho en [Kárpava \(2013\)](#).

los primeros años. 130.000 bielorrusos³ participaron como liquidadores en la extensión de los efectos secundarios de la catástrofe en la población y en el medioambiente (Kárpava, 2013). La catástrofe nuclear de Chernóbyl marcó un antes y después en la necesidad de creación de nuevos derechos y responsabilidades ante la amenaza de la extinción de la Comunidad de la Vida. Dio inicio al discurso sobre la sociedad del miedo (Bauman, 2007, 2018) y la sociedad del riesgo (Beck, 2002). A raíz del accidente surgió la necesidad de reflexión sobre la urgencia del Derecho Humano a la Paz (UNESCO, 1997a, 1997b, 1997c) y la promulgación de la Declaración de la Carta de la Tierra (CT, 2013), normativas que apoyan el movimiento de la Educación para la Paz promovido por la UNESCO (1997b) con proyecto *Hacia la Cultura de Paz*.

Durante el año académico 2020-2021 la Universidad de Granada y el Centro UNESCO de Andalucía llevaron a cabo un proyecto de extensión universitaria dedicado al recuerdo de los 35 años de la catástrofe de Chernóbyl y su impacto en la población belarrusa⁴. Con este fin se realizó una exposición fotográfica y varias actividades vinculadas a este evento. Fruto de esta exposición y de contactos previos se establece un puente con la Universidad de Manresa, a través del proyecto Horizon 2020 *Communities for Sciences (C4S)-Towards Promoting an Inclusive Approach in Science Education*. Dicho proyecto prepara a los docentes en la metodología didáctica del ámbito *Science, technology, Engineering, Art and Maths* (abreviado como STEAM), que integra posturas inclusivas y metacríticas y hace que el aprendizaje de la ciencia se produzca de forma autoconsciente de sus posibles implicaciones y aplicaciones en la vida real. De ese contexto surgió un trabajo pedagógico interdisciplinar con alumnado de esta última universidad, concretamente con estudiantes del tercer año del Grado de Maestro de Educación Infantil, dentro de la asignatura de Didáctica Artística II. Gracias a la metodología STEAM se pudo acercar el contenido teórico y la expresión fotográfica, vinculadas al recuerdo de los 35 años de la catástrofe de Chernóbyl, al alumnado de las escuelas del entorno de Manresa. La finalidad era dar a conocer la historia del accidente y su impacto en la sociedad, tanto ambiental como social, así como trabajar los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión.

Accidente de Chernóbyl como punto de partida

Han pasado 35 años desde que la catástrofe nuclear fuera anunciada. Desde el año 1945 el mundo se ha enfrentado a más de dos mil experimentos nucleares y más de diez mil accidentes de distinta gravedad (Chugoku Shimbun, 1991; Medvedev, 1991). Entre todos estos experimentos y accidentes, sólo el de Chernóbyl afectó en torno a cuatrocientos millones de personas en el mundo (Yablokov et al., 2011), destacando lo absurdo de las fronteras.

3.- En este artículo utilizaremos masculino genérico para referirnos a los sujetos de sexo femenino y masculino.

4.- La propuesta docente expresada en este trabajo forma parte del proyecto anonimato.

[Yablokov et al. \(2011\)](#) demuestran científicamente el impacto de la exposición a las bajas dosis de la radiación de forma prolongada en el ser humano, en la flora y la fauna. Los autores hablan sobre la contaminación radiactiva y su influencia en el aumento de las enfermedades comunes e invalidez, envejecimiento prematuro debido a la radioactividad, enfermedades oncológicas y no oncológicas, modificaciones genéticas, cambios en el sistema inmunológico, aumento de mortalidad prematura; también en la contaminación atmosférica, impacto en la fauna y flora, en el desarrollo de los microorganismos y los virus, etc. El mensaje final que nos transmiten estos autores es el deber moral no dejar caer en el olvido las consecuencias de Chernóbyl.

El desastre ambiental no suele producirse de forma aislada de los problemas políticos, económicos o socioculturales. En Belarús⁵, el accidente desahució a las personas de sus casas, de sus familias, de su origen, de su Estado, de su identidad, de su lengua, de su seguridad, de su plan de vida. Estos temas ya se habían discutido en la tesis doctoral *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada: integración en el espacio de la paz intercultural* ([Kárpava, 2013](#)). No obstante, había que reconocer que este grave accidente también ha enseñado que es más fácil superar los problemas gracias a la unión, a la colaboración, a la coordinación, al reconocimiento de la responsabilidad individual y colectiva, también a la resiliencia, flexibilidad de adaptación a las nuevas circunstancias. Asimismo, el accidente había impulsado la discusión sobre el desarme nuclear y el apoyo a la consolidación del Derecho Humano a la Paz ([UNESCO, 1997b, 1997c](#)), la necesidad de educar en la responsabilidad con la Comunidad de la Vida.

En el año 1976, La Comisión de Derechos Humanos de la ONU en la Resolución 5-XXXII proclamó el Derecho Humano a la Paz ([UNESCO, 1996](#)). Posteriormente, el 1 de enero de 1997, Mayor Zaragoza hizo pública la declaración titulada *El Derecho Humano a la Paz*, donde afirmaba: “Corresponde a las generaciones presentes transformar las lanzas en arados y transitar desde un instinto de guerra a una conciencia de paz” ([UNESCO, 1997a](#), p. 13). A partir de este momento, convencer a los países desarrollados de apoyar esta iniciativa fue todo un reto. Algunos de los expertos declaraban en la Conferencia General de la UNESCO en 1997: “los países occidentales, y ante todo algunos europeos, aceptan difícilmente la idea de un Derecho Humano a la Paz”, “los países desarrollados y en desarrollo implicados en la producción de armas se niegan promover el Derecho Humano a la Paz”, mientras el Consejo de Seguridad

5.- Aclaración sobre el topónimo Belarús: El término República Soviética de Bielorrusia, o Bielorrusia, estuvo en vigor durante los años 1920-1991. El término República de Belarús, o Belarús, fue otorgado al país que se independizó de la URSS, tras su desintegración en el año 1991, y es el término utilizado en la actualidad. El adjetivo correcto formado a partir de dicho topónimo es belarruso (a diferencia del anterior “bielorruso”).

afirmaba que “las actividades de mantenimiento de la paz resultan mucho más complejas y caras que cuando su labor principal era supervisar la cesación del fuego y controlar las zonas tapón con el consentimiento de los Estados participantes en el conflicto” (Alemany Briz, 1998, p. 31).

La creación de la nueva conciencia de paz todavía encuentra muchas resistencias político-económicas. Frente a ellas, y tomando en consideración la sugerencia de la *Constitución de UNESCO*: “la paz deberá fundarse sobre la solidaridad intelectual y moral del género humano” si fracasan las políticas de defensa de la cultura de paz (UNESCO, 2020). En este sentido, la sociedad civil promovió la Declaración de *La Carta de la Tierra*, un documento de máxima referencia para la investigación y acción en los campos de la ética ambiental, el desarrollo sostenible, justicia social, democracia, Derecho Humano a la Paz, autorrealización del ser humano, protección y respeto de toda la Comunidad de la Vida. En 1994, Mijaíl Gorbachev (CT, 2013), uno de los impulsores de la *Cruz Verde Internacional*, conmovido por el accidente de Chernóbyl y consciente de la amenaza de la extinción masiva de las especies, entre ellas la humana, apoyó el *Movimiento de la Carta de la Tierra* (CT) que apuesta por el cambio de la visión del mundo hacia un enfoque biocéntrico y de respeto a toda la Comunidad de la Vida. Sus principios, junto con los del Derecho Humano a la Paz (DHP) (aa.vv., 2010), actualmente forman la base de la *Educación para la Paz*. Mencionemos algunos de ellos:

- Toda persona tiene derecho a recibir una educación en la paz [...] que contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas (DHP, Artículo 2).
- Los seres humanos y los pueblos tienen el derecho a vivir en un entorno privado y público que sea seguro y sano (DHP, Artículo 4).
- Toda persona tiene derecho a emigrar si peligran o están seriamente amenazados su derecho a la seguridad humana o su derecho a vivir en un entorno seguro y sano (DHP, Artículo 8.2).
- Toda persona y todo pueblo tienen el derecho a vivir en un medio ambiente sostenible, como base para la paz y de la supervivencia de la humanidad (DHP, Artículo 13).
- Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo (CT, Principio 5.a).
- Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso (CT, Principio 6.a).

- Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas (CT, Principio 6.d).

La catástrofe nuclear de Chernóbyl marcó un antes y un después en la relación del ser humano con la naturaleza, en la necesidad de creación de los nuevos derechos y responsabilidades ante la amenaza de la extinción de la Comunidad de la Vida. De allí surge la necesidad de educar en la sostenibilidad ambiental, en la ética del cuidado, en la democracia real, en la autorrealización, lo que proponemos a través de la Educación en la Paz Gaia, Paz Social y Paz Interna ([Kárpava y Juárez Ramos, 2020](#)).

Hoy, la Catástrofe nuclear de Chernóbyl sigue constituyendo una oportunidad para educar. También en los valores de paz. En el año 1980, [Santiago Vilanova](#), en su obra *El síndrome nuclear*, reflexionaba sobre las repercusiones sociales del accidente nuclear de *Three Mile Island* y la posibilidad de la repetición de la catástrofe en el territorio español. La necesidad de prevenir la catástrofe llevó al autor a llamar a la población española al cambio del enfoque antropocéntrico hacia el biocéntrico. Seis años después de su discurso se produjo el accidente de Chernóbyl. En 2011 se repitió con un mayor impacto en Fukushima. El silencio sobre los efectos de estos desastres en el cambio socioeconómico, ambiental, sigue protagonizando las noticias. Tal vez, ¿es el momento de crear la *consciencia de paz*?

En este sentido, se hace prioritario promover una concienciación ambiental en el ámbito educativo, así como una alfabetización científica del alumnado ([Ariza 2018](#)), dotar de herramientas para comprender la función y el impacto del desarrollo científico y tecnológico. Un impacto ya inevitable en medio del cambio climático actual y los riesgos que apuntan unas tecnologías que cada vez van más allá del laboratorio ([Beck, 2002](#); [Funtowicz & Ravetz, 2000](#)). Trabajar a favor de la alfabetización científica de los estudiantes es también trabajar en la elaboración de las herramientas educativas que permitan promover una cierta inteligencia pública de las ciencias ([Stengers, 2019](#)), que pueda incidir positivamente en una mejora de la justicia ambiental y social siguiendo las pautas que marcan los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) fijados por la Agenda 2030 ([ONU, 2015](#)).

Desastres como los de Fukushima o Chernóbyl ponen de relieve cómo los avances de la ciencia deben ir acompañados de un análisis de los riesgos causados sobre determinadas poblaciones, vulnerables o vulnerabilizadas, y proporcionar apoyo y cobijo a las poblaciones afectadas o desplazadas por estos accidentes ambientales. Cabe recordar que la catástrofe de Chernóbyl fue la causa de desplazamiento masivo de las personas que requerirían asistencia por parte, no sólo del país de origen, sino de todos los países involucrados en el desarrollo de la industria nuclear. Pero estos países no estaban preparados para la catástrofe. Así, la alfabetización científica no es solo una cuestión epistemológica, es también una cuestión moral y política

([Ariza, 2018](#); [Funtowicz & Ravetz, 2000](#)).

En relación con la alfabetización científica, desde el ámbito educativo, desde hace pocos años se ha ido consolidando una serie de sinergias entre el ámbito de las ciencias y el ámbito de la creación artística, formulando un planteamiento pedagógico desde una perspectiva STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art & Maths*), que unifica, como vemos, las ciencias (en general) con el ámbito artístico-creativo. Éste nuevo enfoque, que une la razón, la emoción, la ética y la estética, proporciona al alumnado la posibilidad de combinar diferentes aproximaciones creativo-científicas a un problema para facilitar la comprensión, implicación e interés. Creemos de máxima importancia introducir este enfoque en la práctica de la Educación Infantil para facilitar el desarrollo global de los menores.

Educación en el pensamiento a través del arte

Actualmente vivimos en la era de la imagen, pero a pesar de ello, seguimos sin dar la relevancia que merece a la educación artística y visual de los ciudadanos. Queda mucho por hacer en la escuela y en las instituciones museísticas para conseguir mejorar la *competencia de ver, mirar y observar*, lo que ayudaría desarrollar el espíritu crítico en el ámbito visual y potenciar el disfrute de la lectura genuina de las imágenes en general⁶. Por otro lado, en la época actual de sobreinformación, de la sociedad red, es vital proporcionar herramientas educativas para que los aprendices puedan ser conscientes de la veracidad de la información, o su carencia, y actuar en consecuencia. En este sentido, son fundamentales perspectivas o planteamientos que de manera interdisciplinar y transversal unen el conocimiento científico y artístico-visual para generar un espíritu crítico que construye la comprensión holística del mundo ([Rosado & Casanova, 2021](#)).

Hasta ahora, la metodología más usada en el aula era seguidora del enfoque tradicional, basada en la memorización de la información, en conceptualizaciones y clasificaciones artísticas y científicas sin vinculación con la realidad del alumnado ([Agirre, 2000](#)). Consideramos que no es un enfoque apropiado para trabajar la problemática de un accidente nuclear en el aula de infantil. Tras una puesta en común de nuestras ideas, preocupaciones, principios metodológicos, apostamos por aplicar estrategias de pensamiento visual (*Visual Thinking*

6.- Se puede profundizar en este tema consultando el artículo titulado Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate, en el que García-Sípido aborda esta cuestión y expone: “Si en otras áreas del currículum escolar, no se trata de formar escritores, historiadores, físicos, sino más bien de procurar lectores competentes y analistas con capacidad de interpretación, ¿porqué durante muchos años el área plástica y visual ha centrado su objeto de estudio más en la producción que en la percepción?, ¿a qué se debe que su razón de ser haya sido, en el mejor de los casos, la realización de obras plásticas, a partir del conocimiento de conceptos, elementos, materiales y técnicas? La reflexión sobre la Educación Visual debe poner el acento, precisamente, en la capacidad del alumno para acceder al conocimiento visual desde la comprensión de conceptos y procedimientos que le permitan ser un observador competente, crítico y participativo. ([García-Sípido, 2003](#), p. 62).

Strategies; VTS, 2021). Este enfoque consiste en no abrumar al alumnado con hechos, fechas y otras informaciones, por muy interesantes que sean, sobre el arte. Es preferible utilizar planteamientos que generan espacios dialógicos que permiten mirar, ver y observar sin prejuicios, que facilitan una conexión personal con las obras artísticas y despiertan curiosidad por saber más. Facilitando la producción personal y grupal creativa, junto con la generación de espacios de discusión donde la información recibida cobra sentido, contribuimos a la construcción del aprendizaje colaborativo.

METODOLOGÍA

La metodología denominada Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) propone que el educador es el encargado de activar en el alumnado habilidades visuales: observar, interpretar lo que se ve, cuestionarse, reflexionar, considerar otros posibles significados. Se utiliza el arte como recurso para aprender a mirar, pensar y comunicarse ejercitando la expresión personal y la escucha activa.

La pregunta clave del método para iniciar la observación de una imagen y comenzar el diálogo es *¿Qué está pasando en esta imagen?* Esta frase impulsa el flujo de las ideas, sentimientos e hipótesis. El moderador / educador conduce el diálogo de manera que los argumentos y opiniones que se confronten se fundamenten en los indicios visuales de la obra que se está visualizando, no en preconcepciones o en conocimientos adquiridos de antemano. Para ello, otra pregunta importante es “¿Qué ves que te haga decir eso?” Y para alentar que continúe la reflexión visual y la construcción de relatos, se puede preguntar “¿Qué más podemos encontrar en esta obra?” De esta forma, se utiliza la obra de arte para aprender a pensar. La obra de arte no es el objeto de estudio, es el elemento mediador que nos permite reflexionar sobre nuestra posición acerca de la complejidad del mundo. Según Fuertes, la práctica del VTS en escuelas y museos de todo el mundo demuestra que el hábito de explorar y hablar de una obra de arte de manera libre y creativa, fomenta las habilidades verbales y comunicativas, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, refuerza la autoestima, potencia la integración y la inclusión de los participantes, contribuye a la mejora de las diferentes competencias básicas, permite reflexionar sobre las prácticas docentes y los modelos educativos que se utilizan (Fuertes, 2020, parr. 14)

El estudio que presentamos en estas líneas recoge los resultados de una experiencia docente que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Sociales de Manresa (UVic-UCC) con dieciséis alumnos de tercer curso del Grado de Maestro en Educación infantil, en la asignatura de Didáctica artística II, desarrollada a lo largo del segundo semestre del curso 2020-2021.

Aprovechando la coincidencia de la conmemoración del 35 aniversario de la catástrofe de Chernóbyl, se tomaron como punto de partida los textos del libro de estilo documental publicado en 1997 por la periodista bielorrusa [Svetlana Aleksievich](#) titulado *Voces de Chernóbyl*, para plantear el desarrollo de un proyecto didáctico de creación artística que tenía como objetivo concienciar acerca de la capacidad del arte para evidenciar problemáticas ecológicas, sociales, emocionales y concienciar al alumnado, así como plantear una serie de ejercicios prácticos creativos para poder trabajar a posteriori con alumnos de educación infantil. Nuestros alumnos, futuros maestros, debían generar propuestas visuales que desplegaran una reflexión propia sobre el contexto del accidente de Chernóbyl, atendiendo a identificaciones de sentido, reconociendo problemáticas como propias, y provocando reacciones al respecto.

Se planteó a los alumnos que escogiesen una de las historias relatadas en el libro y que buscasen una imagen para comentarla en clase utilizando estrategias de pensamiento visual ([VTS, 2021](#)). En este contexto, el objetivo perseguido no es únicamente aprender sobre arte, es utilizar el arte para aprender. Con esta estrategia no se pretende hablar de estilos, técnicas, movimientos, ni en averiguar el artista de alguna obra. El docente no se posiciona como transmisor de conocimientos, sino que actúa como facilitador ([Rogers, 1983](#)) de la exploración, del diálogo y, lo importante, a partir de la puesta en común de los relatos e imágenes escogidas, iniciar el debate sobre el accidente de Chernóbyl y favorecer la creación de relatos específicos por parte del grupo-clase.

El encargo docente que recibieron los alumnos consistía en pensar, por un lado, una creación plástica o performativa que explicase de forma visual su posicionamiento ante el tema escogido del trabajo de grupo y, por otro lado, debían plantear una propuesta educativa práctica para el alumnado de educación infantil. Paralelamente, los alumnos debían elaborar un dossier, a modo de revista ilustrada, en el que cada grupo explicase la investigación que había llevado a cabo, detallando el contexto de la propuesta, los objetivos planteados, los antecedentes artísticos utilizados, la propuesta de la actividad, la planificación del material y del espacio a utilizar, el cronograma, la rúbrica de evaluación de la actividad, los resultados y una reflexión final.

El hecho de plantear y llevar a cabo una propuesta de creación tiene como objetivo que las futuras docentes experimenten el proceso creativo y utilicen su vivencia para pensar el tema. Así también este proceso les ayudaría a depurar la propuesta creativa para los niños.

La tabla 1 esquematiza las actividades planteadas en catorce sesiones de trabajo de dos horas de duración que se llevaron a cabo durante el curso.

Tabla 1.

Esquema de las actividades realizadas durante el curso

Sesiones	Actividad desarrollada
Sesión 1	Exposición de ideas acerca de los textos sobre Chernóbyl y su puesta en común.
Sesión 2	Explicación del tema elegido y muestra en público de las imágenes relacionadas encontradas por cada grupo.
Sesión 3	Comentario, en forma de crítica constructiva, de las ideas de del grupo al que no pertenecemos.
Sesión 4	Desarrollo de las propuestas creativas, así como de los recursos artísticos que podían ser más adecuados para cada tema.
Sesión 5-10	Realización de ejercicios prácticos.
Sesión 11-14	Elaboración del dossier final.

Los futuros maestros de educación infantil eligieron la técnica del *décollage* para afrontar el tema de la reconstrucción y la memoria del pasado, trabajando de esta forma la resiliencia, o la capacidad de las personas para recuperarse de situaciones complicadas y seguir avanzando hacia el futuro. A diferencia de la técnica del *collage*, que consiste en elaborar una obra de arte pegando materiales diversos, el *décollage* se realiza despegando los materiales. La imagen se genera arrancando o rasgando partes de una imagen original, dejando ver lo que hay debajo. Hains, Villegé y Rotella, en los años 1958-1959, invirtieron el principio del collage rompiendo las capas superiores de las cartelas para revelar las “nuevas realidades” que se ocultaban debajo (Ruhrberg et al., 2001). El objetivo era la crítica de los métodos de la publicidad. En nuestro caso, esta manera de hacer encarna perfectamente la idea de construir desde los pedazos, crear nuevas realidades a partir de otras preexistentes. No recurrimos a esta técnica tanto en el sentido de reconstruir copiando una realidad anterior, sino de generar alternativas desde lo que se tiene.

Los alumnos utilizaron imágenes de las obras de estos artistas consagrados en la historia del arte, como punto de partida para su propuesta docente. Si instituciones artísticas, propuestas editoriales e instituciones educativas compartieran estrategias y perspectivas metodológicas, facilitarían el tratamiento de temas complejos en la escuela. Podemos citar, como ejemplo, la colaboración que se llevó a cabo durante tres años entre el Museo Nacional de Arte de Cataluña y algunas escuelas de Barcelona en el marco del proyecto TANDEM. El objetivo era trabajar para que el arte y el patrimonio fuesen relevantes en la formación de los maestros y en la educación de los alumnos y las familias de la escuela. Se trataba de acompañar y mediar desde el museo las conversaciones que el arte provocaba: entre los artistas y esta realidad educativa, entre el alumnado y las obras de arte, entre los maestros, los alumnos y sus familias. El resultado de estas experiencias queda reflejado en la revista *Creixem amb l'art* (Fuertes & Inglès, 2018).

RESULTADOS DE LA DESTRUCCIÓN-RECONSTRUCCIÓN

Trabajando la resiliencia

Estableciendo un paralelismo entre los sucesos de Chernóbyl y la deconstrucción, los menores, con una edad de 5 años (alumnos de nuestras estudiantes), fueron animados, en primer lugar, a pintar paisajes imaginarios de un mundo feliz. Una vez comentado y compartido el trabajo de creación realizado por los “pequeños artistas”, el docente les explica con palabras inteligibles para su capacidad de comprensión, que toda obra posee de forma inherente el potencial de la transformación y que, en lugar de dar por acabado el trabajo, éste se puede convertir en una nueva oportunidad para materializar otras ideas si el dibujo se rompe en pequeños fragmentos. Se pone así el valor en el proceso, más que en el trabajo finalizado y se facilita que los infantes experimenten el sentimiento de pérdida y destrucción, no como algo irremediable y doloroso, sino como un como una oportunidad de metamorfosis creativa que da paso a nuevas propuestas y creaciones. Finalmente, los alumnos trabajaron en equipo consensuando y reconstruyendo todos juntos una imagen nueva, colaborativa, del paisaje de un mundo mejor a partir de los trozos resultantes de la previa destrucción, ver Figura 1.

Figura 1.

Alumnos de educación infantil pintando paisajes imaginados de un mundo feliz en la primera fotografía, destruyendo sus propias pinturas en la segunda fotografía y elaborando el mural de reconstrucción en la tercera fotografía. Abajo vemos el mural finalizado. (Fotografía de las autoras).



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el inicio de este proyecto interdisciplinar tanto el profesorado como los futuros maestros, teníamos no pocas preguntas en torno a si iba a ser comprendido el mensaje de Chernóbyl por el alumnado de educación infantil. Dudábamos sobre qué aspectos podíamos rescatar para el trabajo en el aula, cómo nos podía ayudar la metodología de Pensamiento Visual aplicado a la perspectiva STEAM (que unifica la ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) para educar en los valores de la resiliencia, superación, empatía, reconocimiento de las emociones y su expresión. Al final del curso pedimos a los maestros en formación un trabajo de reflexión sobre la experiencia vivida planteando preguntas como: Qué les ha parecido la práctica; cómo ha incidido en su aprendizaje, qué uso le podrían dar más adelante en su práctica docente; cómo podríamos educar desde una edad temprana en los valores sociales y ambientales.

Educar en la resiliencia

Al inicio de la actividad, el planteamiento de trabajar sobre un hecho histórico tan importante, tan duro, y, al mismo tiempo, tan oscuro en la historia de la humanidad, produjo en las estudiantes sorpresa y muchos interrogantes sobre cómo podrían explicarles a niños tan pequeños aspectos tan lejanos de esta edad. Sobre todo, se dudaba si los menores iban a entender el mensaje. Surgían preguntas sobre qué se debía explicar y qué no, y cómo había que hacerlo, cuál era el papel del arte en esta historia. Las dudas se fueron desvaneciendo a lo largo del desarrollo de la tarea.

Como resultado había nacido una propuesta educativa que motivaba a la investigación y al aprendizaje cognitivo colaborativo. El desarrollo del proyecto ayudó a descubrir que, adaptando las propuestas a las necesidades de los alumnos de educación infantil, se puede trabajar cualquier temática, sin infantilizar sucesos reales. Las técnicas de collage, decollage y las estrategias de pensamiento visual aportaron infinitas ideas para el trabajo en el aula. Por ejemplo, la dinámica del mural reconstruido permitía atender la diversidad del alumnado, porque las aportaciones de cada uno de los menores tenían cabida en la propuesta final del mural. La reconstrucción a partir de las obras destrozadas, previamente generadas por los alumnos, permitía plasmar un final diferente no sólo para Chernóbyl y su gente, sino para todos nosotros y nuestro compromiso individual con la Comunidad de la Vida. De esta forma, el mural era sólo un punto de partida para trabajar distintas temáticas interrelacionadas.

El trabajo creativo facilitaba la identificación de los sentimientos y las emociones, así como la toma de conciencia sobre cómo expresarlas, transmitir las y compartirlas con los iguales. Se había comprendido que el proceso creativo puede facilitar la expresión de las emociones más profundas, ayudar a empatizar con aquellas personas que habían vivido una catástrofe, aun sin conocerla directamente.

Las técnicas aprendidas, además de la creatividad, facilitaban el trabajo en equipo, el desarrollo de la solidaridad y de la empatía. La destrucción de las pinturas personales permitía experimentar la sensación de pérdida, estableciendo paralelismos con la catástrofe. La posterior reconstrucción, la posibilidad de decidir conjuntamente el final de la obra ayudó a visualizar el impacto de nuestros actos en nuestro entorno. Así, paralelamente al desarrollo del pensamiento visual, se potenciaban las habilidades creativas de los alumnos.

La propuesta didáctica, basada en la metodología VTS, experimentada por los futuros maestros de educación infantil en formación, no sólo les había permitido disfrutar del conocimiento teórico relativo a la catástrofe de Chernóbyl o de las obras artísticas producidas en distintas épocas históricas, sino tener papel activo en la selección del material según sus propios intereses, establecer diálogos partiendo de la propia experiencia creativa. El proceso les había ayudado a tomar conciencia de su capacidad de expresión, a desarrollar un proyecto sin imposiciones ni restricciones por parte del profesorado y las ha aproximado, además de los conceptos teóricos relacionados con el medioambiente, la energía nuclear y las emociones.

La experiencia había ilustrado la utilización del arte como mediador del aprendizaje de unos temas complejos relacionados con las temáticas sociales y científico-tecnológicas, como la catástrofe de Chernóbyl. Como docentes han podido desarrollar una serie de ejercicios y actividades las que en el futuro permitirán que sus alumnos de educación infantil incorporen contenidos, considerados de difícil comprensión, de forma motivadora, lúdica, activa, paidocéntrica, incidiendo en la diversidad de formas de aprendizaje. Las estudiantes han experimentado la flexibilidad que las propuestas educativas a través de la implicación de la creatividad del alumnado; la adaptación a los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje, generando entornos vivos, dinámicos y compartidos. El arte no es sólo un medio de expresión, también es juego, experimentación y representación, que ofrece infinitas posibilidades para formalizar ideas, sentimientos, opiniones y emociones utilizando materiales, objetos y procedimientos muy variados de la vida cotidiana.

El arte, con su capacidad transformadora, se configura como una herramienta poderosa de cambio social capaz de promover concienciación y de ayudar a vislumbrar soluciones para responder a los problemas ambientales, a los conflictos sociales o las crisis económicas. Los artistas se manifiestan ante la injusticia, la desigualdad o la discriminación. Consideramos que es importante plantear nuevas perspectivas desde la educación que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que, además, permitan vertebrar sus inquietudes respecto a contextos problemáticos.

Extrapolamos la experiencia

La experiencia recibida durante el curso académico 2020-2021 con los alumnos de del Grado de Maestro en Educación Infantil nos ha permitido hacer una extrapolación de la práctica a otros espacios como el Grado de Educación Social, esta vez en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, campus de Melilla. Habíamos realizado dos talleres prácticos en el Congreso “Identidades migrantes y diálogos transfronterizos”, celebrado 3-5 de marzo de 2022. Estos talleres fueron desarrollados en el marco interdisciplinar de la Educación Social, Educación en la Cultura de Paz y la Noviolencia y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Como objetivo se planteó transmitir técnicas de educación en la cultura de paz para enriquecer la intervención sociocultural en la enseñanza de español como lengua extranjera; hacer uso del arte pictórico y literario para la expresión creativa y noviolenta; aplicar técnicas de la comunicación noviolenta a la enseñanza de la lengua y recurrir al arte como herramienta para trabajar la resiliencia. La descripción de estos talleres y su impacto en el alumnado lo dejaremos para la siguiente publicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2000) *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Univ. Pública de Navarra.
- Aleksiévich, S. (2005). *Voces de Chernóbyl: crónica del futuro*. (R. San Vicente, Trad. Obra original publicada en 1997). Debate.
- Alemaný Briz, J. M. (1998). La paz, ¿un derecho humano? *Revista Aragonesa de Administración Pública*, Extra 2, 17-46.
- Ariza, R. P. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 36(3), 5-22. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v36-n3-porlan>.
- AA.VV. (2010). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*. Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz. <http://mail.aedidh.org/sites/default/files/DS%20pdf%2024%20marzo%2011.pdf>.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. La sociedad contemporánea y sus temores. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2018). *Modernidad líquida* (Trad. Mirta Rosenberg, Jaime). Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Chugoku Shimbun (1991). *Irradiados* (Trad. María Luisa Martín Laborda). Acento.
- CT (2013). *La Carta de la Tierra en Acción: la Iniciativa de la Carta de la Tierra*. <https://cartadelatierra.org/>.
- Fuertes, E. & Ingles, A. (2018). ¡La escuela y el museo hacemos un buen tandem! Transformamos la educación desde la colaboración. *Aula*, 272, 22-27.

- Rosado, P., & Kárpava, A. (2022). El decollage como técnica de reconstrucción de la memoria del pasado. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 6, 85-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24180>
- Fuertes, E. (2020). *Las Estrategias de pensamiento visual (VTS) una metodología educativa necesaria*. <https://blog.museunacional.cat/es/las-estrategias-de-pensamiento-visual-vts-una-metodologia-educativa-necesaria/>.
- Funtowicz, S. & Ravetz, J. (2000). *La ciencia posnormal - ciencia con la gente*. Icaria.
- García-Sípido, A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, pp. 61-72.
- Kárpava, A. (2013). *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada. Integración en el espacio de la paz intercultural*. [Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/31199>
- Kárpava, A., & Juárez Ramos, V. (2020). Educación para la Paz: Un Espacio de Innovación e Intercambio de Buenas Prácticas Docentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (2), 285-307. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.014>
- Medvedev, Zh. (1991). *El Legado de Chernobil*. Pomares-Corredor.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea general. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>.
- Rogers, C. (1983). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Paidós
- Rosado, P. & Casanova, R. (2021). Autorretrato, emergencia climática y posicionamientos creativos. Una práctica didáctica mediada por la tecnología, en *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital*. Dykinson.
- Ruhrberg, K.; Schneckenburger, M.; Fricke, C. & Honnef, K. (2001). *Arte del siglo XX*. Taschen.
- Stengers, I. (2019). *Otra ciencia es posible - Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Ned ediciones.
- UNESCO (1996). *Actas de la 28ª reunión de la Conferencia General*, 25 de octubre -16 de noviembre, Vol. 1, UNESCO.
- UNESCO (1997a). *El Derecho Humano a la Paz*. Declaración del director general. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (1997b). *Proyecto de Declaración sobre el Derecho Humanos a la Paz*, Actas de la Conferencia General, 29ª reunión, 21 de octubre-12 de noviembre, Res. 43. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (1997c). *Informe del director general sobre el Derecho Humano a la Paz*, Conferencia General, 29ª reunión, 29 de octubre, Anexo 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2020). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Textos fundamentales*. Edición revisada. UNESCO.

Rosado, P., & Kárpava, A. (2022). El decollage como técnica de reconstrucción de la memoria del pasado. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 6, 85-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24180>

Vilanova, S. (1980). *El síndrome nuclear: El accidente de Harrisburg y el riesgo nuclear en España*. Bruguera.

VTS (2021). *Visual Thinking Strategies*. <https://vtshome.org>.

Yablokov, A. V.; Nesterenko, V. B; Nesterenko, A. B. & Preobrazhenskaya, N. E. (2011). *Chernóbyl: las consecuencias de la catástrofe para la vida humana y la naturaleza*. Universarium.

Autores / Authors**Saber más / To know more****Pilar Rosado Rodrigo** [0000-0001-7142-5047](https://orcid.org/0000-0001-7142-5047)

Universidad de Barcelona; Doctora en Bellas Artes. Licenciada en Ciencias Biológicas y en Bellas Artes. Máster en Creación Artística. Profesora Serra Húnter en el Departamento de Artes y Conservación-Restauración, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación POCIÓN (Arte, Poesía y Educación) y del proyecto Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social (PID2019-104628RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Kárpava, Alena [0000-0003-4887-2361](https://orcid.org/0000-0003-4887-2361)

Doctora en Paz, Conflictos y Democracia. Licenciada en Filología Hispánica y Filología Eslava. Máster en la Cultura de paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Máster en enseñanza de ELE: lengua, cultura y metodología. Docente Investigadora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, campus de Melilla, Universidad de Granada. Vocal de educación del Centro UNESCO de Andalucía. Miembro colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos (UGR). Miembro del grupo de investigación Valores emergentes, Educación Social y Políticas educativas (HUM 580)
