



Mirar el aula como se mira una imagen



Francisca Beneyto Ruiz
Profesora del Departamento de Arte de la Universidad Nebrija
www.nebrija.com | fbeneyto@nebrija.es

| Fecha presentación: 29/07/2014 | Aceptación: 06/11/2014 | Publicación: 23/12/2014

Resumen

En este artículo se propone una metodología de aproximación al aula entendiéndola a través del concepto de imagen tal como lo contemplan los Estudios Visuales. A lo largo de todo el desarrollo se va acercando el concepto de imagen y el concepto de aula creando vínculos entre uno y otro. Si la imagen no es una estructura sino un estructurando, el aula es, igualmente, un espacio de construcción continua donde cada elemento y cada relación cuentan.

Palabras clave: aula, imagen, cultura visual

Resum

En aquest article es proposa una metodologia d'aproximació a l'aula entenent-la a través del concepte d'imatge tal com ho contemplen els Estudis Visuals. Al llarg de tot el desenvolupament vaig apropant el concepte d'imatge i el concepte d'aula creant vincles entre un i altre. Si la imatge no és una estructura sinó un estructurant, l'aula és, igualment, un espai de construcció contínua on cada element i cada relació compten.

Paraules clau: aula, imatge, cultura visual

Abstract

This article proposes a methodology to approach the classroom through the concept of image as considered by Visual Studies. Therefore, all through the article I am bringing closer the concepts of image and classroom, in order to create links between them. If image is not a structure but a "structuring", similarly, the classroom is a space for the continuous construction where every element and relationship count.

Key words: classroom, image, visual culture



1. Introducción

A continuación se propone una metodología de acercamiento al lugar donde se desarrolla una acción docente, utilizando los recursos que normalmente se emplean para mirar una imagen, desarrollados a lo largo de los últimos años por los Estudios Visuales¹. Pero antes, se despejará una serie de cuestiones con el fin de evitar en lo posible toda confusión que pueda surgir en el momento de unir estas dos áreas.

Lo primero que se quiere señalar es que al lugar de aproximación se le dará el nombre de *aula*, aunque dicho concepto se ensanchará progresivamente a lo largo del desarrollo. Según el diccionario de la RAE, en su 22^o edición, el *aula* es “la sala donde se celebran las clases en los centros docentes”. En esta definición se alude a dos aspectos esenciales: por un lado a una característica de continente y por otro a la actividad docente. Sin embargo consideramos que este concepto camina por detrás de lo que *es* un aula, dado que la definición fija una característica y su realidad está en constante transformación.

Por otro lado resulta particularmente difícil delimitar el objeto de estudio debido a las múltiples singularidades que se pueden dar en un aula, como por ejemplo la entrada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas docentes o la diferencia que supone dar clase en un instituto o en un museo. Si bien es fundamental el lugar físico donde se produce el encuentro del grupo, la actividad va más allá del aquí y el ahora fijados.

Sin embargo, aunque sus innumerables condiciones hagan de ella un concepto difícil de asir, lo cierto es que desde la antigüedad existe un interés por establecer grupos de enseñanza-aprendizaje en todas las culturas (Salido y Maeso 2013), delimitando y adaptando un espacio de encuentro según las características del contenido de la enseñanza y del grupo. Aunque un aula de primaria se concibe de manera muy diferente a un aula de pintura en una facultad de Bellas Artes, lo cierto es que en cada una de ellas se produce una serie de cuestiones comunes que hacen que las podamos nombrar de igual forma.

Así pues, sin detenernos en las particularidades de cada encuentro de enseñanza- aprendizaje vinculadas a unos contenidos, un lugar geográfico o un grupo (particularidades muy definitorias por otro lado, de la que no es posible sustraerse del todo), se va a mirar el aula enfocando un punto muy concreto de la misma, a saber, su característica de reunir a un grupo de personas bajo la intención de crear una transformación en el conocimiento de cada una de ellas. Sin embargo, con esto no se pretende arrancar al aula de un contexto, aislándola de todo aquello que la construye y le da fundamento. Al contrario, lo que se persigue es un acercamiento a ella como a un acto de cultura, intentando sacar aspectos estructurales donde lo funcional es menos relevante.

Tras esta pequeña introducción al objeto – el aula-, se quiere trazar la forma en que nos vamos a acercar a ella: “mirándola como se mira una imagen”. Si nos acercamos a las citas y textos de autores que trabajan la mirada dentro de los Estudios Visuales, vemos que mirar no es un acto universal que se realiza de la misma forma época tras época,

sino que en sí mismo es una expresión más de la cultura que nos acoge. Los modos de ver, responsables de las visibilidades e invisibilidades de cada momento, nutren los cambios y derrumbamientos propios de la estructura que nos sostiene y nos conecta. (Fernández-Polanco 2007)

Mirar, según lo entendemos en la actualidad, es experimentar, participar del acontecimiento o la imagen que se presenta ante nosotros. No miramos únicamente gracias a la mecánica que nos permite ver, sino que nuestra mirada es un acto grueso cargado de todo nuestro ser, un acto que ayuda en la construcción de aquello en lo que detenemos nuestra atención.

Al acercarnos al aula tal como se mira una imagen trataremos de desplazar la mirada para encontrar nuevos elementos. Cambiar el conjunto de saberes que rodean toda mirada nos descubrirá nuevos matices, nuevas luces y nuevas sombras (Soriano 2010).

Con el fin de dar la mayor luz a la reflexión que se propone a continuación, se han escogido una serie de fotografías sobre las que apoyarnos para establecer el acercamiento entre el aula y la imagen. De todo el abanico de imágenes sobre las que nos podemos apoyar se ha escogido una muestra de la obra del fotógrafo Chema Madoz debido al uso que hace de los signos en su obra. Al considerar que la aproximación entre ambos medios encuentra su sentido en la relación que establecen los signos que los constituyen, la fotografía de Chema Madoz es muy clarificadora para entender en forma de analogía su convivencia en un espacio limitado. Su fotografía, fuera de querer representar la apariencia de las cosas, se centra en reflexionar sobre los significados y sus formas de presentación, así como la conexión que se establecen entre ellos. Así pues, a lo largo del texto nos iremos apoyando en distintas fotografías que ayudarán a establecer una metodología de la mirada enfocada a entender mejor ciertas características del aula.



Figura 1. Madoz 1999: 124

¹ “Se trata más bien de un descubrimiento postlingüístico y postsemiótico de la imagen (*picture*), una compleja interacción entre la visualidad, las instituciones, el discurso, el cuerpo, y la figurabilidad, y sobre todo es el convencimiento de que la mirada, las prácticas de observación y el placer visual unidas a la figura del espectador pueden ser alternativas a las formas tradicionales de lectura unidas a los procesos de desciframiento, decodificación o interpretación”. (Guasch 2003: 10).

2. La cuestión de la imagen entendida más allá de ser una cosa visual

“Las imágenes –las cosas visuales- ya son siempre lugares: no aparecen sino como paradojas en acto en el que las coordenadas espaciales se desagarran, se abren a nosotros y terminan por abrirse en nosotros, para abrirnos y por eso mismo incorporarnos.” (Didi- Huberman 1997: 171)

Dado que se va a establecer unas pautas de acercamiento al aula utilizando métodos de aproximación propios de la imagen, la fotografía que se presenta a continuación servirá para comenzar a explicar a qué nos referimos cuando hablamos del concepto *imagen*.

Esta fotografía del artista madrileño Chema Madoz, expresa muy bien el lugar donde conviven los signos. En ella percibimos unos signos presentes y otros indicadores que señalan más signos, un compendio que gira y es incapaz de encontrar freno.

Al mirar esta fotografía nos damos cuenta de que en ella hay algo que late, creando un movimiento que comienza en su superficie. Una potencia que el espectador completará en el acto de mirar, implicando no solo una mecánica visual sino toda una experiencia. Si entendemos la imagen desde una perspectiva dinámica, de encuentro, vemos entonces que las significaciones y sus usos son sus generadores. “En la filosofía de Humboldt el lenguaje significa sobre todo *actividad*, pues se engendra a sí mismo perpetuamente y es un don que se recibe haciendo uso de él.” (Sanchez-Ruiz, Chacón y Breda 2011:13)

Cuando nos acercamos a una imagen encontramos un conjunto de signos que se alían para transmitir una idea o una sensación. Estas marcas o signos se presentan ante un espectador que los recibe de manera parcial, sabiendo que nunca acabará de capturar todo su sentido. Estos signos se interconectan para generar nuevos y diversos significados, efectos, sensaciones, malestares, insatisfacciones, o posicionamientos. El espectador, acostumbrado a moverse entre ellos, no tiene más alternativa que familiarizarse con su manejo y admitir su limitación.

La imagen presentada es pues, una muestra de la forma en que la convivencia de los signos y usos se engarzan para generar movimiento. Para entender mejor este rasgo, recurrimos al semiólogo francés Roland Barthes, el cual asegura que un texto² no es una estructura sino una estructuración, concediéndole esta capacidad de movimiento que lo hace inacabado.

“El texto, en el sentido moderno, actual, que intentamos dar a esa palabra, se distingue fundamentalmente de la obra literaria porque: no es un producto estético, es una práctica significante. No es una estructura, es una estructuración, no es un objeto, es un trabajo y un juego. No es un conjunto de signos cerrados, dotado de un sentido que se trataría de encontrar, es un volumen de huellas en trance de desplazamiento”. (Barthes 2009a: 18)

De la misma manera, tomaremos esta imagen por su *estructurando* más que por su estructura, viendo en ella un continuo gerundio que nunca pasa a participio, una acción

sin fin que no permite concluir en una calificación. Así pues, cada adjetivo que la defina se verá acompañado de una insatisfacción o un malestar.

El interés en mostrar la imagen como un estado en movimiento se dirige entonces a ahondar en aquello que se presenta a continuación. Acogiéndonos a su capacidad semántica y a las operaciones que realiza para desarrollarla, vamos a profundizar en las ideas de actividad y relación que coexisten en ella. Dos ideas que potencian su característica de constante construcción y proceso, algo que nos interesa especialmente para plantear un enfoque del aula como espacio agrupador de signos y mensajes.

Nos disponemos pues, a establecer un acercamiento al aula y a cuanto ella encarna considerándola como una imagen en su condición dinámica; es decir, entendiéndola como un espacio en constante construcción, cargado de símbolos, huellas y señales que crean una amalgama muy compleja. Un espacio que no va a dejarse concretar en un enunciado, ya sea textual o visual, sino que nos tendremos que contentar con plantear un acercamiento provisional.

Con ello se propone unos pasos que se acerquen a la imagen del aula entendida como un continente de elementos, unos sujetos a símbolo y otros que escapan a él, un negociado entre realidad y representación (Barthes 2009b) que define una característica esencial de la práctica docente.

Para este cometido se propone una serie de imágenes que *dialogan* con el aula. Así, en primer lugar, recurrimos a la figura retórica del *palimpsesto* por su carácter de encuentro, entendiéndolo como una tabla donde conviven diferentes escrituras, unas más visibles y otras menos, pero todas se condicionan entre sí de igual modo.

La enseñanza por lo general, se desarrolla en espacios donde también conviven varias escrituras, estructuras, signos, rastros y malestares que condicionan la práctica. Sin embargo, es difícil contar con aquellos elementos que funcionan a un nivel más sintomático que simbólico, quizás porque son excesivamente escurridizos.

El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, dar cuenta de lo que puede ser un espacio de docencia donde se acogen todas las variables posibles que entran en él, configurando así una actividad cuyas prácticas más evidentes son solo la punta del iceberg. Si estamos de acuerdo en que el aula acoge la representación de unas prácticas sociales, la tomaremos entonces por la importancia que tiene, para interpretarla, leerla e imaginarla posicionándonos como observadores de un fenómeno que nos implica.

“Entendemos lo educativo también como un sistema de representación. Los educadores producimos representaciones de la realidad, discursos individuales y extremadamente personales de lo que nos rodea.” (Acaso 2012: 49).

3. El palimpsesto: la convivencia de signos y señales

“Llover sobre mojado” es una expresión que explica muy gráficamente cómo los acontecimientos nos advienen por acumulación, reaccionando a ellos no solamente por ellos mismos sino también por lo que traen consigo. En la siguiente imagen parece que Madoz ha trabajado activamente con esta idea de acumulación sobre un espacio. En

² En este artículo se acerca también el término de imagen al de texto, considerando la imagen como un “texto visual”.



Figura 2. Madoz 2009: 42

ella se observa que las manchas pueden muy bien servirnos de material para crear nuevos modos de representación, siendo incluso nosotros mismos parte de los elementos que construyen la obra. Con esta pared llena de manchas y sombras comienza un apartado cargado de referencias e indicadores que compondrán una idea muy *imaginativa* del aula.

“Método de este trabajo: montaje literario. Yo no tengo nada que decir. Sólo que mostrar. No voy a hurtar nada valioso ni me apropiaré de formulaciones ingeniosas. Pero los andrajos, los desechos: estos no los voy a inventar, sino hacerles justicia del único modo posible: usándolos.” (Benjamin 2002: 125)

Aunque Madoz es un artista que no recurre explícitamente a imágenes de otros para revisitarlas y repensarlas, tal como hacen actualmente algunos artistas, en su práctica hay una acogida constante de distintas manifestaciones del signo que él reutiliza, aprovechándose de sus formas cargadas para llevárselas a su terreno. Su trabajo consiste entonces en crear nuevos usos y nuevas significaciones a partir de las existentes, ofreciendo imágenes con mucha densidad.

De igual modo, la práctica docente también es un acto de creación que no consiste en hacer brotar de la nada sino en tomar material que ya existe para traerlo a nuestro terreno. Una práctica que ya entra en el aula con “mucho mundo” y que el docente debe saber manejar lo mejor posible, aunque como veremos más adelante, las formas que entran en el aula conllevan más significado del que inicialmente se piensa.

“Todas estas las prácticas artísticas [aquellas que recurren a otras imágenes para crear una obra] aunque formalmente muy heterogéneas, tienen en común el hecho de recurrir a formas ya producidas. Atestiguan una voluntad de inscribir la obra de arte en el interior de una red de signos y de significaciones, en lugar de considerarla como una forma autónoma y original.” (Bourriaud 2007: 13)

Si Bourriaud habla de una superposición de elementos en una misma obra, Didi- Huberman plantea la imagen destacando de ella su carácter hinchado, sobredeterminado y preñado; una imagen cuyos elementos no coinciden todos en la superficie. (Didi- Huberman 1997). Así pues, de todo lo que el autor comenta sobre ella rescataremos la idea de que ésta no se forma enteramente en la superficie, sino que también se constituye en capas más profundas, donde se mueven elementos que se escapan a la significación. Nuestra primera imagen del aula como palimpsesto, lugar de convivencias de escrituras, se va haciendo compleja al introducir en ella el grosor y lo profundo como un lugar más de construcción. Ahondando en esta idea, Bachelard también se refiere a la imagen en un sentido espacial y tridimensional donde coexisten movimientos en diferentes direcciones.

“La materia [de la imagen] se deja valorizar en dos sentidos: en el sentido de la profundización y en el sentido del desarrollo. En el sentido de la profundización aparece como insondable, como un misterio. En el sentido del desarrollo, como una fuerza inagotable.” (Bachelard 1988: 9)

Bachelard acoge el agua como representación para expresar su idea de imagen y por esta razón, al encontrar esta similitud muy apropiada, tomamos también la idea del agua



Figura 3. Madoz 1999: 261

para pensar el espacio docente como algo líquido, donde la materia es a la vez continente y contenido. El agua de un lago, del mar o de un río, actúa como medio y materia: sin agua no hay lago, pero es el agua la que a su vez contiene peces, plantas y basura entre otras cosas. Esto mismo también ocurre en el medio fluido del aula, cuyos elementos son a la vez el contenido y la referencia del espacio o sus puntos cardinales; piezas cuya naturaleza define la estructura como una *estructuración* que no acaba de completarse porque se lo impide precisamente aquello que la crea. Nos encontramos pues, ante una de las muchas paradojas que surgen dentro de la propia actividad. (Ellworth 2005).

Esta ambivalencia de los elementos está muy bien tratada en la siguiente imagen. Forma y función son dos aspectos que no terminan de establecer una relación lógica, quizás porque nuestra naturaleza lo impide. ¿Cómo se presenta la nube en la siguiente fotografía, como un pensamiento o como su depositario? Además la estructura que la sostiene ¿es capaz de salvaguardarla? ¿Es una relación fiable y estable? Los límites no terminan nunca de marcarse de una manera eficaz, por eso mismo hay que establecerlos aunque sea de una forma provisional para poder manejarlos.

Se necesita entonces negociar con los elementos para poder crear una relación entre ellos sostenible y coherente³. Como comenta Barthes, la sospecha de que la estructura se presenta frágil por su artificialidad es capaz de despertar una gran inquietud, dado que la arbitrariedad del contrato entre las partes del signo se puede percibir como insuficiente para mantener la cohesión entre ellas. Por esta razón viene el temor a la entrada de elementos *extranjeros* que pueden restar estabilidad a la estructura.

Sin embargo en esta reflexión, el interés estriba precisamente en atenuar este temor, pues los elementos extranjeros como “el tiempo, la muerte y la anarquía” que revuelven la estructura son por fin admitidos, aunque siempre hayan estado ahí formando parte.

Así pues, pasamos de entender el aula como un cubículo limpio y estanco donde quienes lo habitan adquieren roles definidos, para entenderla como un flujo lleno de densidades y vaciamientos. Todo un logro para empezar a construir una práctica coherente con aquellos que participan en ella, admitiendo que su manejo no es totalmente controlable debido a su movimiento constante de latencias y emergencias.

“Poner en obra el juego anadiómeno – que surge del agua- rítmico, de la superficie y del fondo, del flujo y del reflujó, de la tracción y la retracción, de la aparición y la desaparición. En el movimiento perpetuo, perpetuamente acariciante y amenazante de la ola, de la ‘marea que sube’.” (Didi- Huberman 1997: 17)

4. Identidad y fragmento

En anteriores ocasiones se ha hablado de las distintas identidades que confluyen en el aula, unas algo más reconocibles como la figura del profesor o del alumno/a y otras menos evidentes como las expectativas de todos ellos. Sin embargo todas ellas son elementos que están igualmente presentes, siendo por lo tanto potencias capaces de desarrollar y con-

dicionar dicha aula. Para concretar esto que se dice se va a señalar aquí algunos puntos que nos parecen relevantes para entender este espacio como un nudo de relaciones.

Al igual que le ocurre a la imagen, el aula necesita ser entendida más desde sus abandonos que desde sus elementos legibles, puesto que una actividad como la docente se desarrolla con una intencionalidad que no puede evitar ir saltando flecos en su trayectoria. Así, desde su dificultad en establecer la direccionalidad entre los componentes (Ellworth 2005), como las numerosas paradojas sobre las que se apoya o la inevitable falta de calibración en los mensajes que trasmite, hace que un acto concebido tradicionalmente como una limpia transmisión de conocimiento profesor-alumno, devenga un complejo y fragmentado proceso.

Aunque así dicho parece un balance pesimista, nada hay más lejos. Mirar el aula como algo fragmentado y complejo, lleva a evidenciar todo aquello que siempre se ha estigmatizado o no se ha comprendido. Sin embargo, ahora podemos decir que mirar el aula desde el troceamiento es plantearse un reto. Didi- Huberman, en el prólogo del catálogo *¿cómo llevar el mundo auestas?*, refiriéndose al *Atlas Mnemosyne* del historiador Aby Warburg, dice lo siguiente:

“Apostar que las imágenes, agrupadas de cierta manera, ofrecerían la posibilidad – o mejor, el recurso inagotable- de una relectura del mundo. Releer el mundo: vincular de diferente manera sus trozos dispares, redistribuir su diseminación, un modo de orientarla e interpretarla, sí, pero también respetarla...” (Didi- Huberman 2001: 19)

Deseo pues, de integrar la imagen en la imagen misma, respetarla en su troceamiento y en el modo en que sus trozos están esparcidos. Tal es el reto que plantea un aula que *relee* el mundo desde dicho esparcimiento. Sin embargo, en ella se tiende a contar solo con sus elementos significativos, haciendo que aquéllos que no tienen explicación se les dé la espalda, aunque dar la espalda no signifique eliminarlos y sobre todo que no actúen con la misma determinación que los otros. Tomar entonces la práctica desarrollada en el aula como unívoca e íntegramente sujeta a explicación, es negar el malestar y el síntoma que le acompañan.

Si además admitimos que “no estamos hechos más que de piezas añadidas” (Rosset 2007: 12) podemos entonces pensar el aula como un espacio de movimiento frenético entre elementos desiguales, donde cuenta tanto la pieza como el intervalo. Un lugar que construye el *yo* en unión con *el otro* en ese movimiento *anadiómeno*, pendular, de idas y venidas que trae unas veces aciertos, otras resistencias, unas logros y otras frustración: Uno no sabe nunca lo que el mar acerca a la playa tras el naufragio.

El aula entonces nos llega como un espacio de encuentro entre identidades que debido a su característica de “piezas añadidas” no siempre se mueven en la dirección de encajar unas con otras. Un espacio que alberga y genera no solo elementos razonables sino también rastros que no acaban de alzarse como legibles.

³ Uno de los aspectos relacionados con el signo que más le preocupaba a Saussure, lingüista belga y padre del estructuralismo, era precisamente la equivalencia, la relación, entre sus dos partes: el pacto establecido entre el significante y el significado lo veía como una relación arbitraria y débil que necesitaba de un apoyo externo que los mantuviera, porque por ellos mismos el contrato acabaría desmoronándose. “¿La arbitrariedad del signo no amenaza con introducir a cada instante en el lenguaje el tiempo, la muerte, la anarquía? De ahí la necesidad de asentar un sistema de reglas.” (Barthes 2009a: 290).

“...una presencia que se manifiesta en huellas más que en símbolos. No emite discurso sino que manda señales, lo cual hace, deja claro, la estructura incontrolable de la enseñanza.” (Ellsworth 2005: 71)

Huellas y símbolos conviven y crean entonces un aula llena de pliegues y recovecos que nos apartan aún más de la idea de *limpieza* en la que se apoya la enseñanza tradicional.

5. Ante la imagen

Numerosos estudios insisten en la importancia de la mirada del espectador como constructor último de la imagen. También insisten en el carácter inacabado de la misma, que la hace ser algo en continua construcción, donde sus elementos legibles conviven no armónicamente con aquéllos que escapan a la legibilidad, haciendo que mirarla sea un ejercicio de *salto al vacío*. Dicho esto, se coloca esta concepción de la imagen al lado de otras que centran sus esfuerzos en someterla a un análisis, donde los elementos explicativos son el centro de la atención. Con esto se quiere dejar constancia de que, a pesar de la insistencia en entender la imagen como un salto al vacío, este entendimiento no es único y ni mucho menos el más aceptado.

Hubo un momento en que se decidió que los niños y niñas debían ir a centros donde se impartiera una instrucción *reglada* donde todos aprendieran idénticos contenidos a un mismo tiempo, así como las reglas necesarias para poder integrarse en la sociedad. Aunque no se entrará a valorar la enseñanza formal, puesto que este no es el marco, hay un aspecto que se debe resaltar en relación con la imagen.

Desde la infancia siempre se han mirado imágenes sin ningún tipo de advertencia sobre lo que se debía mirar primero o las cosas que había que destacar de ellas. Su interpretación viene más tarde con el colegio, donde se nos enseña a unificar la mirada y a entender la diferencia entre las imágenes a tener en cuenta de las que no merecen una atención. Sin embargo, la diferencia entre un grupo y otro no se establece con la colocación en paralelo de unas imágenes y otras para crear un criterio, sino con la eliminación de un grupo de ellas en los contenidos de las materias, dejando que el otro adquiriera su hegemonía de forma impuesta. Una vez más la invisibilidad sirve para desterrar lo indeseable, aunque desde hace ya tiempo hay corrientes que revisan la forma en que se muestra – o no se muestra- la imagen en la escuela. Pero, a pesar de ello, lo cierto es que la omisión sigue siendo una práctica muy extendida.

“Históricamente, el currículum de artes visuales se ha basado más en el concepto del objeto artístico ejemplar (su producción, historia, crítica y estética) que en una gama de otros artefactos. Este es un enfoque académico del currículum, en oposición a un enfoque humanista o de reconstrucción social. La intención del enfoque académico del currículum es la difusión de información sobre las disciplinas profesionales, y la conservación y mantenimiento del conocimiento tradicional. Son inherentes a este enfoque un fuerte énfasis de la verdad y la búsqueda de ésta.” (Freedman 2006: 43)

Pero por mucho que se insista en forzar hacia dónde se debe mirar, siempre hay resquicios en la mirada que crean aperturas por donde entra lo indeseable y el despojo. Así pues, el empeño por salvaguardar un conocimiento como si éste fuera un objeto o una sustancia preciosa, se enfrenta a un modo de entender el conocimiento desde un estructurando que no deja de contaminarse.



Figura 4. Madoz 1999: 243

En esta fotografía, Madoz nos muestra los resquicios imposibles de cerrar en el aula. A pesar de los esfuerzos por transmitir una idea de unidad entre los estudiantes (a menudo obligándoles a llevar uniforme o a sentarse en pupitres bien enfilados que no se diferencian en nada del aula contigua), las marcas del alumno surgen.

A pesar de imponer un razonamiento reglado, otras formas de pensar nacen en ellos. En esta fotografía se intuye que Madoz utiliza la inercia de los pensamientos adquiridos para colocar elementos que hagan surgir la extrañeza. Un pensamiento extraño es discordante, contrario, revoltoso como una paleta de pintor en un aula nada preparada para la acción artística.

Esta unión del pupitre y la paleta de pintor no nos resultaría chocante si nuestras experiencias hubieran sido otras. Madoz, consciente de que hay un pensamiento llevado por la inercia de las cosas que nos adormece en nuestra rutina, propone ideas a contrapelo que nos despierten de nuestra apatía. Mientras grupos de docentes estudian la forma de dejar entrar en el aula todo lo que nos constituye, guste o no, Madoz, con este gesto, nos enfrenta a los elementos *perturbadores* que entran en clase, elementos inherentes a la práctica que la estructuran y forman parte de su esqueleto.

Al extraer estas reflexiones de una imagen dirigiéndolas al aula, se destaca la importancia de conectar ambos conceptos, pues entendiendo que el aula comparte la lógica de una imagen se puede empezar a caminar en la dirección del respeto por todo aquello que la constituye. La extrañeza como elemento que condiciona ambos espacios, necesita ser acogida para que tanto la docencia como la imagen sean mejor entendidas. No se trata de interpretarla, lo cual significaría volver a la explicación como única vía de acercamiento, sino de saber que ahí está y dejar que conviva con el resto.

6. Conclusión

Para concluir con la exposición, se insiste en que esta es una lectura, una manera de entender el aula como un espacio plural, diverso y cargado de trazas. Una construcción que puede ayudar a acercarnos, en la medida de lo posible, a una realidad que, como cualquier otra, no es fácilmente *imaginable*. Por esta razón se utiliza una metodología de acercamiento aplicada al concepto de *imagen* para entender mejor los procesos que ocurren en el aula.

Sin embargo, a pesar del trabajo de construcción realizado aquí, el aula sigue siendo un espacio que se escapa a las representaciones. La propuesta del aula como un lugar de convivencia entre “escritos y borradores”, es un modo más de dar sentido a unos elementos que necesitan encontrar su espacio común. Con todo ello, quizás este ejercicio nos ayude a entender mejor una realidad tan compleja.

Cuando se crean representaciones para encontrar sentido a los gestos constantes que van construyendo lo que llamamos *cultura* y *conocimiento*, se trabaja por una coherencia en ambos conceptos que se intenta transmitir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero ¿qué ocurre cuando el fragmento se adueña de la cultura y del conocimiento y los dinamita, creando a partir de ellos una constelación en lugar de un continuo? (Benjamin 2006).

La cultura, el conocimiento y la historia encuentran un lugar seguro en las aulas y las metodologías docentes que se desviven por conservarlas sin que “el tiempo, la muerte y la anarquía” se ceban demasiado con ellas. El miedo de perder la coherencia nos lleva a aquellos que los custodiamos y transmitimos a un estado quizás, excesivamente conservador. Es necesario entonces, proponer nuevos modos de comprender estos lugares y prácticas, rebajando el temor a la contaminación con la vida, que al fin y al cabo es la materia que les constituye. “Las cosas y las ideas”, dice Gilles Deleuze, ‘brotan o crecen por el medio, y es allí donde hay que instalarse, es siempre allí donde se hace un pliegue’.” (Bourriaud 2007: 13).

La educación trae imágenes; necesita construir las para acercarnos al concepto. Así pues, la presente tarea de construir un aula-imagen, surge de una observación en ambos ámbitos. De la observación nace entonces un malestar importante de señalar que es el siguiente: aunque dentro del aula se desarrolle la prueba tribal que hace a los niños pasar al mundo adulto, en ella también ocurren otras cosas que van más allá del proceso de transmisión de conocimientos; a saber, la lucha por que se reconozca el interior lagunar y contradictorio de un ser hecho de trozos que no encajan. Esta situación que reúne las características contradictorias del ser humano, se traduce en una situación que necesita buscar el equilibrio constante en sus prácticas, algo que quizás es imposible.

Conscientes de que la metodología de investigación pedagógica normalmente actúa de otra manera, pero convencidos de que otras metodologías de aproximación pueden arrojar nueva luz a la cuestión, se considera pertinente este enfoque sobre las prácticas docentes y el aula. Gracias a las imágenes que acompañan al texto, que presentan visual y conceptualmente ideas que redundan en los argumentos presentados, se ha podido crear una aproximación al objetivo de dar una forma flexible y abierta a un espacio y una práctica en los que todos estamos implicados directa o indirectamente.

Se espera así haber contribuido a dejar visible “que otra aula es posible”, que abrir los ojos a los elementos que no aportan significación sino presencia no significa dejar entrar la locura en el espacio docente, sino al contrario, es permitir que aquello que siempre ha estado ahí tenga un valor de entidad.

“Leer en el porvenir es difícil, pero mirar puramente en el pasado es más difícil todavía: digo puramente, es decir, sin mezclar a esa mirada retrospectiva todo lo que ha tenido lugar en el intervalo. La pureza de la mirada no es tan difícil, como más bien imposible de lograr.” (Benjamin 2002: 138).

7. Referencias bibliográficas

- Acaso, María. Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso. Madrid: Los libros de la catarata, 2012.
- Bachelard, Gaston. El agua y los sueños (ensayo sobre la imaginación de la materia). Madrid: Fondo de Cultura económica, 1994.
- Barthes, Roland. La aventura semiológica. Barcelona: Paidós, 2009.
- Barthes, Roland. Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces. Barcelona: Paidós, 2009.
- Benjamin, Walter. La dialéctica en suspenso (fragmentos sobre la historia). Santiago de Chile: Universidad ARCIS, 2002.
- Benjamin, Walter. Ensayos escogidos. Buenos Aires: Sur, 1967.
- Bourriaud, Nicolas. Postproducción. La cultura como escenario. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.
- Didi- Huberman, Georges. Lo que vemos lo que nos mira. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- Didi- Huberman, Georges. Cuando las imágenes toman posición. Madrid: Antonio Machado Libros, 2008.
- Didi- Huberman, Georges. Ante la imagen. (Pregunta formulada a los fine de una historia del arte). Murcia: Cendeac, 2010.
- Didi- Huberman, Georges. Atlas ¿cómo llevar el mundo a cuestas? Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2011.
- Ellworth, Elisabeth. Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.
- Fernández-Polanco, Aurora. “Otro mundo es posible ¿qué puede el arte?” Estudios Visuales 4, 2007: 126-143. <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/Aurorafernandez-4-completo.pdf>
- Freedman, Kerry. Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.
- Guasch, Anna M^a. “Los estudios visuales, un estado de la cuestión”. Estudios Visuales 1, 2003: 8-16. <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/guasch.pdf>
- Madoz, Chema. Objetos 1990-1999. Madrid: Museo nacional centro de Arte Reina Sofía, 1999.
- Madoz, Chema. Obras maestras. Madrid: La Fábrica, 2009.
- Pardo, José Luis. “Carne de las máquinas”. Cuerpos a motor. Ed. J. Díaz Cuyás. Santiago de Compostela: Centro Galega de arte contemporánea, 1997.
- Rosset, Clement. Lejos de mí. Estudio sobre la identidad. Barcelona: Marbot, 2007.
- Salido, Pedro y Maeso, Francisco. “Didáctica de las enseñanzas artísticas impartidas en las Facultades de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: la *webquest* como estrategia metodológica constructorista”. Arte, individuo y sociedad, 26-1, 2013: 29-47 http://www.arteeindividuoysociedad.es/articles/N26.1/SALIDO_MAESO.pdf

- Sánchez-Ruiz, Joaquín; Chacón, Pedro; y Breda, Nacho
“La lógica poética. Una fenomenología del pensamiento artístico”. *Arte, individuo y sociedad*, 23-1, 2011: 9-18.
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS111120009A/5717>
DOI: 10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.1
- Sartre, Jean Paul. *Lo imaginario*. (Psicología fenomenológica de la imaginación). Buenos Aires: Losada, 1976.
- Soriano Nieves. “¿Qué significa mirar siendo contemporáneo?” *Arte, Individuo y Sociedad*, 22-1, 2010: 75-94.
http://www.arteindividuoysociedad.es/articulos/N22.1/Nieves_Soriano.pdf

| Cita recomendada de este artículo

Beneyto Ruiz, Francisca (2014). Mirar el aula como se mira una imagen. @*tic. revista d'innovació educativa*. (n° 13). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.

