

— *maginar* 59 —

revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual



Propriedade intelectual

© 1988-2015 Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor

Edição

Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

Registo

International standard serial number (ISSN) 1646-6845

Número de registo de depósito legal 25344/88

Periodicidade

Bianual

Data

Dezembro de 2015

Equipa

Editora: Luísa Vidal

Comissão Científica, por ordem alfabética: Ana Barbero, Ana Angélica Albano, Ângela Saldanha, Eduarda Coquet, Leonardo Charréu, Manuela Terrasêca, Maria Jesus Agra Pardiñas, Ricard Huerta, Rosa Oliveira, Rosvita Kolb-Bernardes e Simone Cintra

Designer e paginador: Isabel Cristina Trindade

Revisora: Luísa Vidal

Contacto

Luísa Vidal, através do correio eletrónico “revistaimaginar@apecv.pt”

Autores, por ordem alfabética: Amparo Alonso-Sanz, Ana Bela Mendes, Ana Rita Sulz, Ana Sousa, Anabela Batata, André Mantas, Bruno Prates, Carmen Arrufat, Clara Botelho, César Israel Paulo, Elisabete Oliveira, Fernando Cacela, Fernando Pinho, Flávia Pedrosa, Gonçalo Gonçalves, Joanna Empain, Luís Filipe Rodrigues, Mariela Dias, Marta Ornelas, Ricardo Reis, Rita Gomes, Rui Alexandre, Sara Torres Veja, Teresa Eça e Teresa Esteves

Capa Henrique Apolinário, *O dia em que o rio saboreou o sábio simão ou sapo sinusoidal*, 2015. Fotografia analógica Cortesia do artista.

<i>Editorial - Luísa Vidal</i>	<i>página 7</i>
<i>Evocação a Ricardo Reis</i>	<i>página 9</i>
<i>Porquê e para quê transitar entre a literacia visual e a cidadania visual?</i> Ricardo Reis	<i>página 25</i>
<i>Resenha do livro “Desenho, criação e consciência”, de Luís Filipe Rodrigues</i> Rui Alexandre	<i>página 31</i>
<i>Entre aulas educativas y aulas en la Cultura Visual. Visibilizando relaciones interpersonales y espaciales en ámbitos educativos formales</i> Amparo Alonso-Sanz	<i>página 33</i>
<i>Submergir-se entre escolas e museus: perspetivas críticas</i> Marta Ornelas e Teresa Eça	<i>página 75</i>
<i>Estória do Gato e da Lua”, de Pedro Sarrazina. Propostas pedagógicas nas disciplinas de artes visuais</i> André Mantas	<i>página 105</i>
<i>A estética de sentir arte: desafios para a formação de todos até à adolescência e dos seus professores</i> Elisabete Oliveira	<i>página 121</i>
<i>El arte como vehículo de conocimiento</i> Sara Torres Vega	<i>página 139</i>
<i>O ensino das Artes Visuais e os sucessivos modelos de concursos de professores e de habilitações para a docência</i> César Israel Paulo	<i>página 157</i>
<i>Desenhando pontes no ensino, na criação e na pesquisa a partir de narrativas visuais</i> Flávia Pedrosa	<i>página 161</i>
<i>“O Desenho no ensino industrial antes dos Cravos</i> Ana Rita Sulz	<i>página 175</i>

Finalizava o ano letivo quando a Alice me entregou a carta. Tinha escrito sobre as nossas aulas. Tinha escrito sobre o que sentiu que aprendeu, sobre o que sentiu que cresceu. Num pedaço dessa carta que guardo, sobretudo nesse pedaço, fixou-se-me a atenção. Dizia nele que a arte não é coisa só de artista. Que compreendeu que é – que pode ser – de todos. Porque todos podem, nas suas vidas, a cada dia, ser criativamente ativos. E ser criativamente ativo é fazer arte. E que viver só vale a pena se for assim, artisticamente.

Que nos inspire este pedaço da carta que a Alice escreveu. Que nos instigue a permanecer na defesa do lugar imprescindível que deve a arte ocupar na educação de todos.

Inspirados, instigados, regressamos. Bem-vindos ao número 59 da *Imaginar*.

Em *El arte como vehículo de conocimiento*, Sara Torres Vega propõe uma série de reflexões a respeito da relação histórica entre a arte e a educação, ao mesmo tempo que partilha um conjunto projetos desenvolvidos no Museo Pedagógico de Arte Infantil, parte do Departamento de Didáctica da Expressão Plástica da Universidade Complutense, em Madrid.

Porquê e para quê transitar entre a literacia visual e a cidadania visual?, de Ricardo Reis, parte da análise e interpretação das evidências recolhidas durante o trabalho de campo da sua investigação, para problematizar a pertinência de passarmos do já conhecido conceito de literacia visual para um outro, mais recente, de cidadania visual.

Amparo Alonso-Sanz assina *Entre aulas educativas y aulas en la Cultura Visual. Visibilizando relaciones interpersonales y espaciales en ámbitos educativos formales*, trabalho decorrente da investigação onde analisa a influência das arquiteturas dos espaços educativos formais nas relações pedagógicas entre os estudantes e com os professores.

Desenhando pontes no ensino, na criação e na pesquisa a partir de narrativas visuais, de Flávia Pedrosa, integra a investigação em curso da autora e reflete sobre as possibilidades metodológicas do desenho e das narrativas visuais que tem vindo a desenvolver durante este processo.

Entre aulas educativas y aulas en la Cultura Visual

Visibilizando relaciones interpersonales y espaciales en ámbitos educativos formales

Amparo Alonso-Sanz - m.amparo.alonso@uv.es

Profesora asociada de Educación Artística en la Universidad de Alicante. Miembro del grupo Art & Educació. Licenciada en Bellas Artes con premio al mejor expediente académico y premio alumno cinco estrellas de la Universidad Miguel Hernández, Diplomada en Arquitectura Técnica por la Universidad de Alicante. Doctora en Didácticas Específicas por la Universitat de València. Como artista visual ha presentado exposiciones de pintura y escultura.

Transcripción de la conferencia titulada “Relaciones interpersonales y espaciales en ámbitos educativos”, impartida en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, dentro de las actividades del Seminari Permanent d'Educació en Arts Visuals “La Primavera Valenciana de l'Educació Artística”, organizado por el Instituto del Creatividad i Innovaciones Educativas en colaboración con el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universitat de València y realizado el 15,23, 24 y 30 de Abril de 2013.



Resumen

Esta investigación reflexiona sobre las relaciones interpersonales y espaciales que se producen en ámbitos educativos formales, desde las escuelas de educación infantil hasta los aularios de universidad.

Se pretende visibilizar la información sociocultural que se transmite a través de las arquitecturas de los ámbitos educativos formales. Tomándose como marco de referencia la teoría del currículo oculto.

A través de la metodología de Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales se reúnen diversas fotografías independientes y fotoensayos. La fotografía es un método idóneo para la construcción de mensajes con los que el investigador puede manifestar las relaciones halladas en contextos educativos. Los datos recogidos provienen por un lado de fotografías de aulas donde se desarrollan enseñanzas artísticas y por otro lado de imágenes de la Cultura Visual, obtenidas de la televisión e internet

. Las imágenes procedentes de producciones visuales culturales, al estar situadas junto a las imágenes tomadas a la realidad que se representa fotográficamente, contribuyen a: [1] dirigir la atención, lectura e interpretación de los mensajes implícitos; [2] confrontar representaciones internacionales que influyen en la vida social, con otras imágenes obtenidas en entornos españoles.

Los resultados nos aproximan a modelos pedagógicos subyacentes a la definición de los espacios áulicos.

Las principales conclusiones son reflexiones al respecto de: modelos de enseñanza del profesorado, flujos de comunicación y direccionalidad, actitudes que se fomentan en el proceso de aprendizaje, convencionalismos que perpetúan estereotipos asociados a determinadas materias, en función de las distintas disposiciones espaciales y tipos de organización física del aula.

Palabras clave:

cultura visual; television; espacios educativos formales; currículo oculto; tendencias pedagógicas

Introducción.

Importancia de la distribución espacial del aula y su influencia en la enseñanza

Estudios como los llevados a cabo por Savin-Badena (2013) sugieren que existe un conocimiento poco profundo sobre el modo en que está implicado el espacio en el aprendizaje, requiriéndose mayor investigación con objeto de alcanzar una mejor comprensión de las implicaciones pedagógicas.

Nos interesa la perspectiva sociocultural del espacio áulico en la que se produce el “aprendizaje en contextos sociales mediante la cooperación entre estudiantes y de éstos con los profesores” (Prada, 2010, p. 190). Desde un corte etnográfico, Naranjo (2011) nos aproxima a la perspectiva sociocultural de la materialidad del aula, en la que se hacen presentes en la vida cotidiana de maestros y alumnos las regulaciones institucionales. Enfocándose en atributos como el diseño espacial, el mobiliario y su distribución en el espacio, de un modo semiótico extrae algunos significados potenciales que deseamos destacar por cómo regulan las relaciones pedagógicas. El diseño de un aula que reduce la visibilidad hacia el patio a través de las ventanas, se entiende según la autora como el aislamiento de los alumnos de otros entornos que se conciben como distractores del trabajo académico. La distribución del mobiliario en filas se relaciona con la eficiencia social de los alumnos vigilados por la figura de autoridad, a la vez que se dificultan las posibilidades de interacción. Independientemente de que el maestro no use su escritorio, su ubicación es según la investigadora un signo del papel de autoridad que la institución escolar le otorga (fig 1).

Los espacios se personalizan, se flexibilizan, se vacían de ciertos significados y se llenan con otros que se adecuan mejor a las necesidades y concepciones de los participantes, sirven como barreras o se hacen porosos frente a los contextos externos y, en síntesis, se reconstruyen a través de la participación y uso que de ellos hacen los sujetos



Este trabajo se encuentra en la línea de la investigación desarrollada por Voldman (2005, 2006), “Foto Aérea del Espacio Áulico”, para interrogar sobre el valor simbólico de la distribución en el espacio relacionada con los vínculos de los alumnos entre sí y con el profesor y la materia, el bien-estar o mal-estar de los sujetos en el aula.

Desde la proxemia podríamos diferenciar las distintas zonas de interacción que pueden producirse en los ámbitos educativos formales donde se desenvuelven como seres relacionales tanto profesores como alumnado. Pero no nos preocupa tanto como varían esas distancias en función de aspectos culturales; sino cómo influyen en las relaciones interpersonales, las distancias que forzosamente se impone a nivel institucional a los usuarios de las aulas (figura 2).

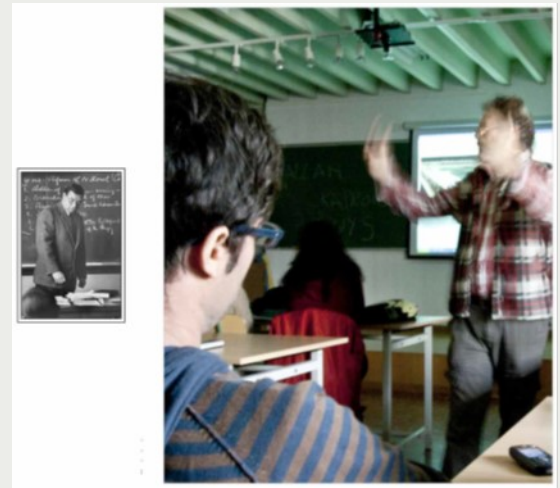


Figura 2.

Cita visual fragmento, de la fig. 5 del Fotoensayo “Relaciones” compuesto por dos fotografías digitales del autor y dos citas visuales literales (Grant, 1954; McCombe, 1969) de la que se escogen las dos primeras, (Mena de Torres, 2012, p. 100).

Figura 1.

España vs Finlandia. Fotoensayo compuesto a partir de dos citas visuales literales obtenidas por captura de pantalla de 1'20” y 7'43” en programa televisivo “Cuestión de educación, Salvados, La sexta” (Legaspi, 2013).

Las disposiciones posibles para las clases se encuentran tan arraigadas que es difícil sospechar de ellas, reflexionar sobre la conveniencia de unas estructuras espaciales u otras en función de las necesidades pedagógicas. Se presume que la tradición ya ha garantizado los modelos que mejor funcionaban, pero cabe preguntarse a qué modelos respondían: ¿eficiencia social?, ¿trabajo seriado o en cadena?, ¿aprendizaje individual?, ¿resolución de proyectos?, ¿aprendizaje colaborativo? Por otro lado, ¿cuáles convendrían que siguiesen en vigor en nuestro momento sociocultural?

El profesorado debería tomar conciencia de su postura didáctica, y dar respuesta a ella con una distribución espacial que la potencie en cada caso. Para ello debe cuestionarse a cerca de los flujos de comunicación que desea generar y su dirección: entre alumnado, entre alumnado y con el docente, del docente hacia el alumnado... Además de la actitud que necesita fomentar: pasividad en el alumnado frente al docente, implicación entre discentes, participación autónoma...

Encontramos que existe una relación muy estrecha entre el tipo de disposiciones de aprendizaje a las que es más proclive cada docente y el estilo de liderazgo que adopta. En la línea del modelo de liderazgo situacional de Hersey, Blanchard & Johnson (1998) que reconoce como posibles patrones de comportamiento del líder: dictar, convencer, participar, delegar. Las disposiciones espaciales tradicionales varían ligeramente según las etapas educativas y las disciplinas.

Según Doménech y Gómez (2003) existe una relación entre las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el modelo de enseñanza derivado con el tipo de organización física del aula propuesto por el mismo. Según estos autores la disposición vertical reflejaría un modelo de enseñanza centrado en el profesor y en el producto. Las disposiciones tradicionales, verticales, de forma preponderante dividen la zona de aprendizaje en dos partes diferenciadas: la que ocupará el docente frente a la que ocuparán los discentes.

Por supuesto sin perder de vista la lucha contra ciertos convencionalismos que perpetúan estereotipos asociados a determinadas materias: se aprende a leer sentado, como si en el metro no se leyese novelas de pie; se busca información en la biblioteca en silencio y sentado, como si no investigáramos a través del teléfono móvil de pie y en cualquier lugar; se aprende a sumar y multiplicar sentado, aunque luego solo hagamos cálculo mental en la cola del supermercado a expensas de saber si llevamos suficientes monedas para pagar (figura 3)



Figura 3.

Teléfono. Fotoensayo compuesto a partir de una fotografía digital de la autora y dos citas visuales literales. Arriba, comunicándose a través de texto e imagen (Mascarell y Martínez, 2013, p.28). Centro, fotografía digital de la autora en sesión con alumnos de música del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (obligatoria, bachillerato y formación profesional) y enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 11 de enero de 2013 Abajo, imagen de la serie televisiva “Los Simpson” extraída de <http://3.bp.blogspot.com/-fXCnHQwPDJk/TbCkE4iSssl/AAAAAAAAABg/9KD8s3eLmsM/s1600/simpsons+cel.jpg> el 16 de abril de 2013.

La función misma, la educación, está unida al espacio donde ocurre. Y el término “escuela” recoge a la vez el lugar y la institución. En ella otros términos sufren de semejante metonimia (clase, aula) pero... del espacio y el grupo que forma. Eso la convierte en un mundo lleno de áreas, zonas, territorios, campos, con espacios afines y espacios extraños, con zonas accesibles y zonas prohibidas, con áreas preeminentes y áreas subordinadas. El uso del espacio en la escuela opera con todos los ejes, dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás, proximidad-distancia. Cada eje traduce relaciones sociales generadas en ese mundo o recreadas a partir de relaciones exteriores a él. Cada eje elabora significados y valores y es manipulado por profesores y alumnos en un juego incesante de estrategias de interdependencia y de autonomía, de colaboración, de inhibición o de conflicto. Incluso la escuela-aula contiene nichos individuales o espacios colectivos, estrados de exhibición o rincones de marginación, posiciones de relevancia, de competencia, de disimulo, etc. La disposición de las mesas y pupitres homogeniza, aunque también jerarquiza, genera complicidades, activa amistades, suscita envidias, expresa en el espacio rendimientos académicos desiguales o vinculaciones diferenciadas. (Velasco, 2008, p. 433)

Los referentes teóricos visuales son una parte fundamental de esta investigación. Esta aproximación teórica la hacemos apoyándonos también en citas visuales literales de la Cultura Visual, mediante fotografías e imágenes que pueden provenir de páginas web, series de dibujos animados infantiles, series televisivas para preadolescentes...

The term visual suggests that we are concerned with substantially visual artifacts. Artifacts often involve codes other than visual ones and engage sensory modes other than sight, but we are interested in artifacts to the extent to which, or when, we infer that they have meaning that is substantially visual. Secondly, the term culture suggests an interest in more than the artifacts themselves. It suggests an interest in the social conditions in which the artifacts have their being, including their production, distribution, and use. Images are viewed in their contextual richness, as part of an ongoing social discourse that involves their influence in social life. (Duncum, 2001, p.103)

Porque la Cultura Visual a través de los productos visuales cotidianos informativos, comerciales, de entretenimiento y algunos de carácter artístico (Acaso, 2006) retrata una determinada realidad, recoge producciones representativas de una cultura “glocal”. Aquella que inserta en nuestro alumnado comportamientos globales, principalmente norteamericanos, que luego se reproducen en ámbitos locales como los entornos escolares. Por lo que conviene según Duncum (2001) “examinar cómo funcionan las imágenes dentro y a través de las diferentes sociedades y en los diferentes momentos” (p.103). En ese sentido nos interesa confrontar representaciones internacionales que influyen en la vida social, con otras imágenes obtenidas en entornos educativos formales españoles.

La información sociocultural que se transmite a través de las arquitecturas escolares, pero que no se enseña ni se aprende intencionadamente nos aporta un marco de referencia dentro de la teoría del currículo oculto (Prada, 2010). En ese sentido deseamos visibilizar mediante recursos fotográficos esa información oculta. La recopilación de imágenes procedentes de la Cultura Visual y otras tomadas de espacios reales, permite elaborar una especie de catálogo de posibilidades y reflexiones. Es a partir del diálogo entre estas imágenes estructuradas como fotografías independientes y como fotoensayos, que se conforma este proceso de visualización. La imagen se emplea aquí para la construcción de mensajes, no para la ilustración de los textos (figura 4).





Figura 4.

Actitudes. Fotoensayo compuesto a partir de 1 fotografía de la autora y 4 citas visuales literales. Arriba, alumnos de 3º de Educación Primaria del C.P.E.I.P. La Cañada de Fenollar de Alicante. Segunda fila, imagen de la serie televisiva “Los Simpson” extraída de http://pichars.org/store/5429_original_tumblr_lpxbnuCGar1qzma4ho1_500.png el 16 de abril de 2013. Tercera fila izquierda, imagen de serie televisiva infantil “El maravilloso mundo de Gumball” extraída de http://images1.wikia.nocookie.net/__cb20121206174530/theamazingworldofgumball/images/thumb/5/5e/Mr._Small's_Class.png/800px-Mr._Small's_Class.png el 16 de abril de 2013. Tercera fila derecha, figura 19 (Llorens Rubio, 2011). Abajo, imagen de la serie televisiva “Los Simpson” extraída de <http://listas.20minutos.es/lista/fotos-con-frases-d-parte-5-323719/> el 19 de mayo de 2014.

Objetivo

Este trabajo tiene por objeto aproximar al espectador a una visión de los espacios educativos formales, desde la distribución espacial y las relaciones interpersonales que con ello se condicionan. Visibilizando modelos pedagógicos subyacentes a la forma en que entre docentes y discentes se definen los espacios áulicos.

El estudio se centra en la disposición de los espacios, del mobiliario, los materiales y las personas -tanto docentes como discentes-. Tratando de observar cómo se pueden relacionar todos estos elementos entre sí, en función de la distribución espacial establecida en el espacio educativo.

El enfoque procura ser próximo a las realidades que caracterizan nuestro conjunto educativo. Procurando el respeto a todos los integrantes de este sistema. Sin embargo, necesariamente nos vemos obligados a tener agudeza crítica para detectar las problemáticas o rutinas poco benefactoras en el aprendizaje. E ineludiblemente capacidad de propuesta positiva, ofreciendo alternativas factibles o adaptables a cada caso (figura 5).

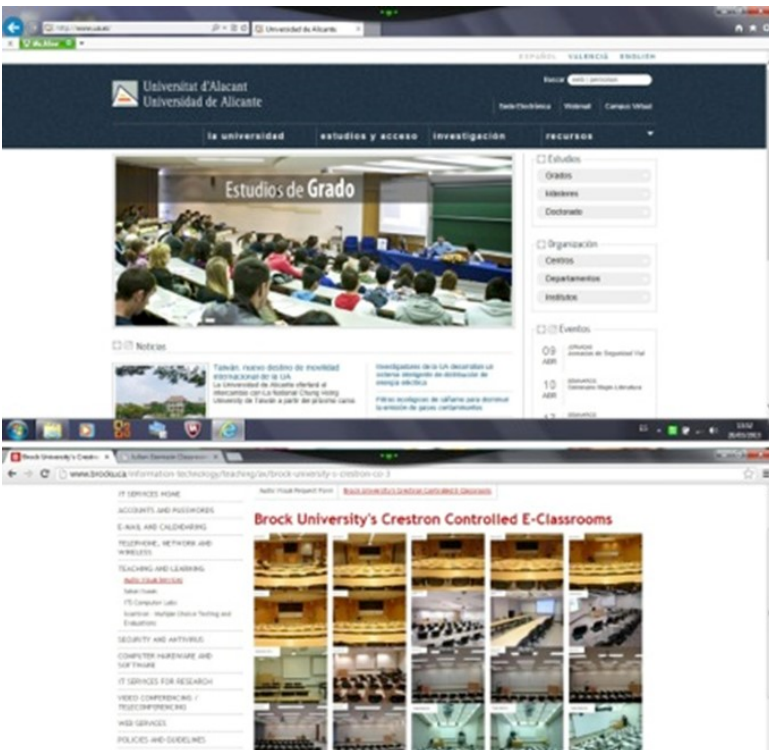


Figura 5.

Aulas escalonadas. Fotoensayo compuesto por dos citas visuales literales (en esta página), una fotografía digital de la autora y dos citas visuales literales (en las siguientes páginas). Arriba, aula de Estudios de Grado. Captura de pantalla de página web de la Universidad de Alicante. Imagen extraída de <http://www.ua.es> el 28 de marzo de 2013. Abajo, variedad de aulas de Brock University. Captura de pantalla extraída de <http://www.brocku.ca/information-technology/teaching/av/brock-university-s-crestron-co-3> el 17 de abril de 2013.

Metodología

La metodología seguida en este trabajo es la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Visual Arts Based Educational Research) (Marín, 2005; Marín y Roldán, 2008, 2009, 2010), que se englobaría dentro de la Investigación Educativa Basada en el Arte (Arts-Based Educational Research) (Eisner & Barone, 2006).

La recogida de datos se lleva a cabo en aulas donde se desarrollan enseñanzas artísticas, de ámbitos educativos formales. Mediante la fotografía como instrumento, nos acercaremos al interior de diversos espacios educativos: ya sea a partir de instantáneas tomadas por la propia autora como capturas de pantalla que recortan imágenes procedentes de la Cultura Visual (figura 6).



Figura 6.

Sesión con alumnos de Expresión Plástica de Magisterio, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 12 de noviembre de 2010.

Tratamos de recoger con nuestro análisis visual imágenes procedentes de diversas esferas, desde los centros educativos infantiles hasta los universitarios, en cualquier caso nos ceñiremos a los ámbitos educativos formales. Pues en la comparativa de cada uno de estos entornos, delimitados por edades, encontramos una riqueza de matices que pueden favorecer la flexibilidad, la ruptura de fronteras y estereotipos. Por lo que indistintamente nos referiremos a ejemplos de unos u otros ámbitos

educativos. La ambigüedad en algunos casos a la hora de hacer la correspondencia entre ejemplo y tipo de centro es premeditada. Se pretende que sea el espectador quien asocie conductas a unos u otros lugares, pues un mismo tipo de dinámica podría ser tan característica de una escuela infantil como de una Universidad (figura 7).



Figura 7.

Arriba, captura de pantalla de la serie televisiva infantil “Monster High” en el capítulo “El profe susto tuto” extraída de <http://www.youtube.com/watch?v=REwsQBr23F8> el 17 de abril de 2013. Abajo, imagen de la serie televisiva “Los Simpson” extraída de <http://desmotivaciones.es/carteles/seran/28> el 17 de abril de 2013.

Resultados

A continuación se ofrecerán los principales resultados respecto a las relaciones interpersonales y espaciales que se establecen en el aula en función de los elementos que la conforman y que pueden variar de posición o adoptar distintas ubicaciones según su movilidad. De esta forma distinguiremos entre 5 enfoques: qué ocurre cuando se mueve el alumnado, cuándo se mueve el profesorado, cuando se mueven los materiales, cuando se mueve el mobiliario o cuando nos movemos de aula o bien fuera del aula. Evidentemente estos flujos no se producen con independencia unos de otros, pues en el transcurso de una sesión pueden generarse movimientos de diversas tipologías simultáneamente. Sin embargo para una exposición más

clara de los resultados se ha decidido exponerlo de forma clasificada conforme a estos criterios.

Se mueve el alumnado

Intuitivamente el profesorado acomete con asiduidad cambios en el aula, es evidente. Las intenciones pueden ser variadas. Es común que se cambie de lugar periódicamente al alumnado, ya sea con objeto de favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje, de generar condiciones de igualdad, para permitir que todos conozcan las distintas posiciones más cercanas o alejadas de las pizarras u otros focos de interés, para generar la inclusión de algún miembro, o con el fin de ejercer un mayor control sobre ciertos educandos. En estos casos el elemento en movimiento es el propio discípulo, mientras que el resto (mobiliario, materiales, docente) permanece estático (figura 8).



Figura 8. Fotografía independiente. Sesión con alumnos de música del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (obligatoria, bachillerato y formación profesional) y enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 11 de enero de 2013.

Este tipo de movimientos imprimen indirectamente un cierto carácter de subordinación al aprendiz, que se encuentra sometido a la hierática postura que adoptan el resto de factores a su alrededor. De alguna forma el mensaje erróneo que se transmite es que las personas aprenderán en función de todo lo demás que parece tener más importancia. Cuando en realidad la justificación es más pragmática, reside en que es más sencillo y silencioso desplazar a seres vivos que a pesados o conectados seres inertes (pensemos en una estantería o una pizarra digital).

Se mueve el profesorado

Con frecuencia el docente toma conciencia de la importancia de sus desplazamientos por el aula y abandona la cómoda butaca (a diferencia del rígido asiento de los pupilos) para situarse en distintos lugares. Por ejemplo moviéndose tras las cabezas del alumnado, oteando nuca y exámenes por encima de unas gafas a media nariz, mientras que las manos permanecen asidas tras la espalda. O tal vez acudiendo al fondo de una gran sala para asegurarse de que la audiencia del final mantiene la atención sobre su magistral monólogo (figura 9).



Figura 9.

El profesor se mueve. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías digitales de la autora (una en esta página y tres en la siguiente página). Imágenes de la sesión con alumnos de música del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (obligatoria, bachillerato y formación profesional) y enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 17 de enero de 2013.

Quizá incluso con un leve transitar entre pupitres mientras plantea ideas o establece preguntas. Posiblemente sentándose junto o entre el alumnado, a su misma altura (en sentido real y figurado), para tutorizar con mayor cercanía el desarrollo de un trabajo.

No solemos percibir la libertad que goza el enseñante para decidir siempre cómo, cuándo y dónde desplazarse. Frente a la postura de quien aprende que debe contar con permiso para moverse, en ocasiones incluso unos leves centímetros, ni que decir tiene para salir del aula, o para estirar las piernas si se le están durmiendo o si él mismo es quien se está durmiendo. Esto es así porque al Maestro le atribuimos socialmente la maestría, la pericia para discernir lo más adecuado educativamente hablando. Paradójicamente no se forma al profesorado para tomar estas decisiones conscientemente, aunque lo haga por convencionalismo, o por reproducir patrones que pudo aprender desde su infancia. No olvidemos que la enseñanza es la única profesión en la que la socialización profesional comienza a los 5 o 6 años de edad, destacando la primacía de la biografía sobre la formación inicial en la socialización del profesorado en formación (Eisner, 2003; Gary, 2004) por lo tanto desde temprana edad se aprende cómo se comporta un profesor en clase (figuras 10 y 11).



Figura 10.

Fotografías digitales de la autora en la sesión con alumnos de música del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (obligatoria, bachillerato y formación profesional) y enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 17 de enero de 2013.







Figura 11

Libertad de movimientos. Fotoensayo compuesto por tres fotografías digitales de la autora en sesión con alumnos de música del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (obligatoria, bachillerato y formación profesional) y enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 11 de enero de 2013.

Se mueven los materiales

Respecto a los materiales podemos distinguir que éstos sean socializados o privativos. Se observa que siendo material socializado se guarda en botes, latas, cajas, cestas... de forma ordenada y al alcance de todos, ya sea en estantes o en el centro de las mesas. Mientras que si se trata de material privado permanece muy cerca del propietario para evitar extravíos (figura 12).

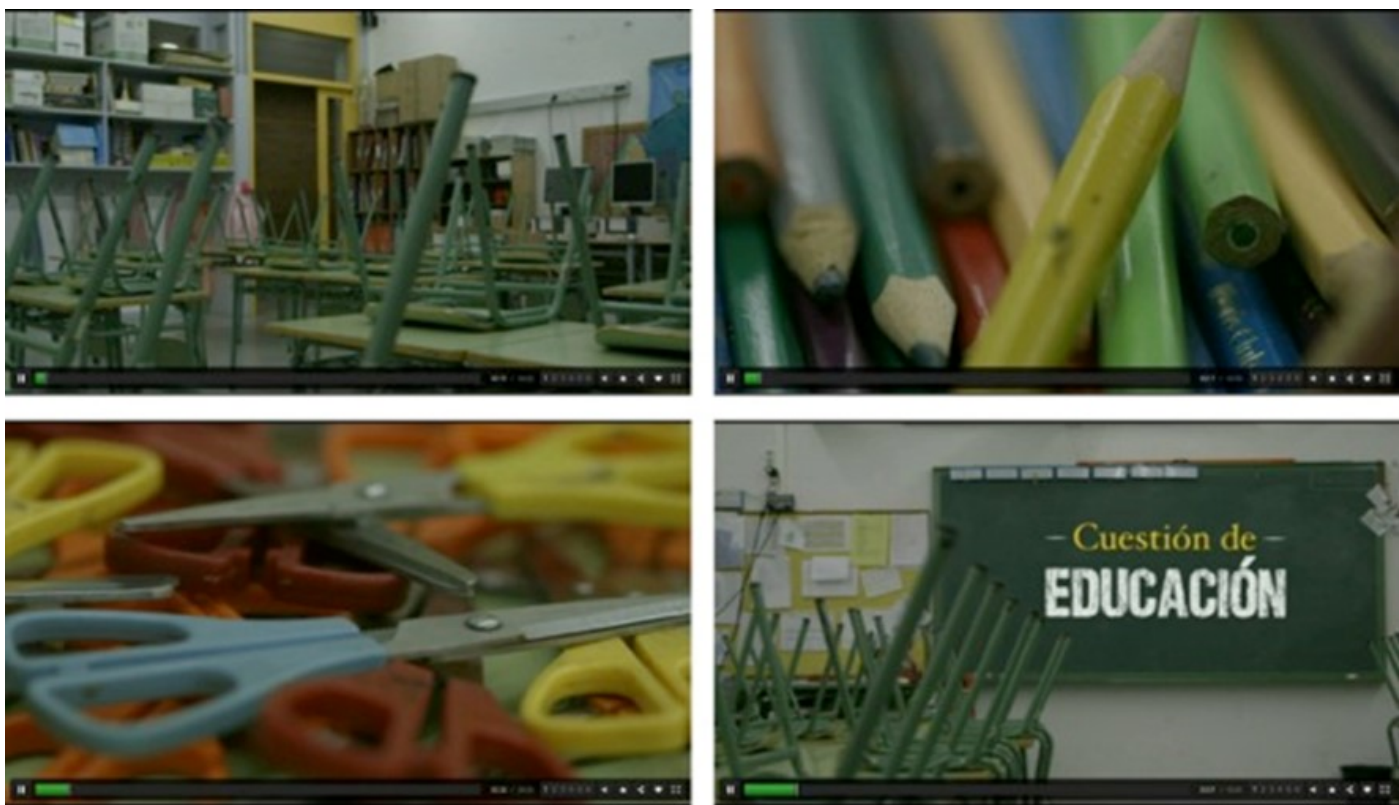


Figura 12.

Materiales. Fotoensayo compuesto por cuatro citas visuales literales (en esta página) y una fotografía digital de la autora (en la siguiente página). En esta página, cuatro imágenes obtenidas por capturas de pantalla de segundos 10, 17, 36 y 57 extraídas en programa televisivo “Cuestión de educación, Salvados, La sexta” (Legaspi, 2013).

En ocasiones el docente decide ubicar herramientas, utensilios, papeles... estratégicamente situados para condicionar con ello flujos y movimientos de las personas o relaciones interpersonales durante el trabajo. En algunas disciplinas acontece con mayor frecuencia que en otras. En la Educación Artística es común emplear este tipo de técnicas que fomentan que unos compañeros puedan observar la evolución y progresos del resto a medida que se trabaja (figura 13).



Figura 13.

Alumnas de Expresión Plástica de Magisterio, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 15 de febrero de 2011.

Una posibilidad es situarlos en el centro del aula, donde deberán acudir quienes lo necesiten antes de regresar a sus zonas de trabajo, situados como satélites entorno a los materiales (figura 14).





Figura 14.

Interactuando. Fotoensayo compuesto por dos fotografías digitales de la autora en sesión con alumnos del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (obligatoria, bachillerato y formación profesional) y enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 25 de marzo de 2013.

Otra posibilidad es que la distribución de materiales no sea equitativa, a unos grupos se les otorga más materias primas o de mejor calidad frente a otros. Bajo el criterio de desigualdad se producen interesantes relaciones de poder y subordinación frente a las que es necesario desarrollar habilidades sociales si se quiere acabar el trabajo o proyecto requerido. La limitación de los recursos que se distribuyen a cada grupo es una manera de crear una interdependencia positiva, según Johnson, Johnson & Holubec (1999). De forma más común los individuos circulan en función de los materiales cuando se desarrollan varias actividades en una misma aula en rincones diferentes. Bajo la premisa de que ciertos materiales no deben mezclarse con otros por condicionantes de seguridad, incompatibilidades químicas, de limpieza en el proceso de resolución, desarrollo de distintas fases... encontramos este tipo de situaciones (figura 15).



Figura 15.

Fotografía independiente. Alumnas de Expresión Plástica de Magisterio, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, 13 de noviembre de 2009.

Propio de las enseñanzas teatrales es modificar la ubicación del mobiliario con fines escenográfico, sin que nadie se extrañe; o de la educación artística ubicar un bodegón o una escultura de yeso de forma que quienes la copian tengan alcance visual; o de la educación musical que un piano no esté arrinconado. Pero desde la perspectiva de la relevancia académica, que otras áreas de conocimiento comenzaran a adoptar conductas similares podría malentenderse como una pérdida de rigurosidad y disciplina.

Se mueve el mobiliario

Se corren y descorren cortinas, se suben y bajan persianas, se despliegan y recogen toldos porque alumnado y docente por propia experimentación sabe cuándo le conviene regular las condiciones térmicas o lumínicas (figuras 16 y 17).



Figura 16

Fotografía independiente. Alumnas de Expresión Plástica de Magisterio, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 3 de noviembre de 2011.

Figura 17

Iluminando. Fotoensayo compuesto por dos fotografías digitales de la autora a alumnas de Expresión Plástica de Magisterio, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 11 y 13 de noviembre de 2011.



Desgraciadamente no siempre se hace tanto por motivos ambientales (*environment*) generadores de condicionantes de intimidad, intriga, emoción... porque es complicado tomar conciencia de cómo todo ello influye en los contenidos que transmitimos (figura 18).



Figura 18.

Fotografía independiente. Alumnas de Expresión Plástica de Magisterio, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 27 de octubre de 2011.

Hasta aquí es sencillo porque estos recursos se modifican con facilidad manualmente, y más todavía si están motorizados o regulados mediante domótica. Indiscutiblemente todo el mundo entiende que son condicionantes del aprendizaje, pues influyen directamente en nuestra percepción visual. Y nadie va poner en tela de juicio lo importante que resulta leer, escribir, ver la pizarra con claridad, o la pantalla sobre la que se proyecta con oscuridad.

Pero miramos hacia otro lado cuando se trata de mover mesas, pupitres, sillas, bancos corridos, bancadas, estanterías... por el esfuerzo que supone trasladarlos, en el mejor de los casos; o desplazarlos para volver a restituirlos al punto original, en el peor de los mismos. Incluso podemos justificarnos como docentes en el hecho de que se encuentren atornillados a suelo o paredes (figura 19)...



Figura 19.

Arrinconando. Fotoensayo compuesto por dos fotografías digitales de la autora al aula de música de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 11 de enero de 2013.

Sin embargo desde el punto de vista del alumnado las condiciones del aula pueden ser inadecuadas para el aprendizaje, como relatan estos estudiantes de Máster de secundaria:

Básicamente los aspectos más negativos se corresponden con la dificultad en la realización de ciertas actividades en el aula, debido a la distribución del equipamiento del aula con sillas y mesas ancladas al suelo, que impedían en ocasiones la interacción entre los compañeros en actividades cuyo principal objetivo era el movimiento y la interacción (Alu 14). (Carrasco y Giner, 2011, p.123)

Pero ¿quién decidió que era mejor que el mobiliario fuera inamovible?, ¿según qué criterios se diseñó? También es cierto que existen aulas con mobiliario concebido para ser plegado o arrinconado. Tenemos ejemplos versátiles en inventos más recientes, como la pizarra digital que puede ser atornillada a pared o tener patas con ruedas, sin embargo una mesa con ruedas y frenos en clase sería un “rara avis”. En cualquier caso a más de uno le viene fenomenal este impedimento a la movilidad. Incluso nos atrevemos a refrendar ¡que es preferible por la seguridad del alumnado!

Apostamos por que el aula sea un espacio dinámico y adaptable a nuestras necesidades donde mesas y sillas deben moverse para obtener espacios libres, escenarios, barricadas, pasillos... Sin embargo existen otras soluciones muy inteligentes, aulas que independientemente de su tamaño se distribuyen a su vez en sub-espacios, favoreciendo que las personas según las necesidades de aprendizaje dispongan de ubicaciones más cómodas para cada actividad. Resultando una de las mejores soluciones y alternativas a la problemática de disponer de un aula versátil que posibilite mover continuamente el mobiliario (figura 20).

Es frecuente encontrarse con edificios y aulas universitarias españolas de reciente construcción que, habiendo realizado un esfuerzo meritorio en modernos diseños, iluminación, espacios, etc., siguen manteniendo una estructura rígida de los asientos, bien en bancos corridos, bien con sillas y mesas independientes pero en un número muy elevado en proporción al tamaño de la sala de manera que es muy difícil si no imposible poder moverlas para cambiar su posición. Esta estructura fija de asientos que he observado en algunas Facultades siguen las características tradicionales de la enseñanza frontal: La dirección de los asientos se orientan en dirección única donde suele estar colocada una pantalla, pizarra y mesa del docente, la interacción intersujetos es pobre por la sencilla razón de que se dan la espalda entre si y a la hora de un intercambio compartido las miradas se dirigen a la persona -profesor/ a- que observa las caras. (Escribano González, 1995, p.96)



Figura 20.

Versatilidad. Fotoensayo compuesto por fotografía de la autora y cita visual literal. Arriba, sesión con alumnos de Expresión Plástica de Magisterio, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 30 de septiembre de 2011. Abajo imagen de la serie televisiva infantil “El maravilloso mundo de Gumball” extraída de http://es.gumball.wikia.com/wiki/La_Entrometida/Galería el 19 de mayo de 2014.

Nos referimos a estancias que albergan por un lado una zona diáfana y otra donde sentarse. O bien a aulas que recogen hasta diez zonas diferenciadas en menos de 60m², en una honrosa demostración de organización espacial: rincón de asamblea con suelo enmoquetado o acojinado, rincón de apoyo (donde se producen enseñanzas por un maestro que visita puntualmente el aula), zona de juegos, zonas de acopio de materiales, zona de almacenado de trabajos, zona tecnológica, espacio de pupitres y sillas, espacio del maestro, espacio para abrigos, mochilas y tazas (figuras 21 y 22).



Figura 21.

Fotografía independiente. Sesión con alumnos del Máster universitario en profesorado de educación secundaria (obligatoria, bachillerato y formación profesional) y enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 25 de marzo de 2013.



Figura 22.

Aula infantil. Fotoensayo compuesto a partir de dos fotografías digitales de la autora al aula de infantil de 5 años del C.E.I.P José Carlos Aguilera de Alicante, el 16 de abril de 2013.

Nos movemos de aula o fuera del aula

Cuando las posibilidades de desplazamiento de cualquiera o de todos estos elementos son limitadísimas, y esto ocurre con excesiva frecuencia, especialmente desde la perspectiva del profesorado, se puede recurrir a otras alternativas. Es necesario empatizar con el docente que dependiendo de la edad del alumnado deberá afrontar a solas la dirección y ejecución de todos los movimientos.

Sugerimos escapar de los condicionantes del aula e impartir docencia en otros espacios como patios o aulas multiusos, salas de exposiciones, en la entrada a un museo, en un yacimiento arqueológico, en una pinada, a la orilla de la playa o a la entrada del edificio. Aludiendo a la influencia de la cognición situada, cuando este concepto abarca también la conciencia de que se aprende de diferente manera según dónde nos encontremos, cuando se escoge adecuadamente el emplazamiento en relación con las enseñanzas y con las experiencias vitales del individuo (figuras 23, 24 y 25).



Figura 23.

Fotografía independiente. Alumnas de Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 27 de noviembre de 2009.



Figura 24.

Exteriores. Fotoensayo compuesto por dos fotografías digitales de la autora a alumnado de Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 4 y 11 de noviembre de 2011.





Figura 25.

Filas. Fotoensayo compuesto por una fotografía de la autora y una cita visual literal. Arriba, fotografía de alumnado de Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, el 4 y 11 de noviembre de 2011. Abajo, imagen de la serie televisiva juvenil i-*Carly* extraída de <http://4.bp.blogspot.com/-TihCAanePIk/TZxmWUki3LI/AAAAAAAAABgY/fn4Baj-P3l0/s1600/allfive.png> el 17 de abril de 2013.

En ocasiones lo más sencillo es desplazarnos a otras aulas que reúnan las condiciones necesarias, si están libres y el centro educativo lo permite, donde la distribución espacial es la adecuada para los procesos de aprendizaje.

Conclusiones

Las aulas, donde se desarrollan aprendizajes artísticos, manifiestan una tendencia a una organización espacial variada, que se adapta a las necesidades de enseñanza modificando las estructuras de forma flexible. Este modelo podría ser importado por otras disciplinas que convencionalmente recurren a disposiciones más rígidas.

Se visibilizan factores que forman parte del marco del currículo oculto, que se definen según las relaciones pedagógicas entre estudiantes y con el profesorado, como: recursos, materiales, mobiliario, disposiciones y organización áulica.

Que puedan existir diferencias visuales significativas entre las aulas de infantil, primaria, secundaria y universidad, en cuanto a lo referente a la organización espacial, no implica necesariamente que sea preciso mantener esas asociaciones entre estructuras de organización del aula y ámbitos educativos.

Al visibilizar patrones espaciales se ha facilitado la reflexión a cerca de:

- El modelo de enseñanza del profesor y el tipo de organización física del aula propuesto por el mismo.

- Los flujos de comunicación y direccionalidad que el profesorado genera con las distintas disposiciones espaciales.

- Las actitudes que se fomentan en el proceso de aprendizaje en función del diseño del espacio áulico.

- Algunos convencionalismos que perpetúan estereotipos en la distribución espacial asociados a determinadas materias.

Referencias

- Acaso, M. (2006). Esto no son las Torres Gemelas. *Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid. Los Libros de la Catarata.
- Carrasco, V. & Giner, A. (2011). Investigación evaluativa de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el Máster de formación del profesorado de educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 29(1), 111-133.
- Doménech, F. & Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 489-505.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education* 42(2), 101-154.
- Eisner, W. E. (2003). Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan* 84 (9), 648-657. Recuperado de http://paws.wcu.edu/churley/9_1_eisner.pdf
- Eisner, W. E. & Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Escribano González, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 13, 89-102.
- Gary, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-206). Octaedro. (Ed. Orig. 1992).
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo situacional*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Johnson, D., Johnson, J. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Legaspi, V. (2013). "Cuestión de educación". Salvados. La sexta. Dirección y producción ejecutiva: Jordi Évole y Ramón Lara, Dirección y producción: Vanesa Legaspi, Delegado de contenidos: Carlos Recio, Productor delegado: Carlos Gómez Palacios. Recuperado de www.lasexta.com
- Llorens Rubio, J. I. (2011). El concepto de espacio público contemporáneo. Una aproximación para la Educación Artística. Proyecto Final de Máster en Investigación en Didácticas Específicas de las Artes Plásticas y Visuales de la Universidad de Valencia, dirigido por Ricard Huerta.