

La imagen que falta. Una propuesta para la restitución memorial

The Missing Image. A Proposal for the Restitution of Memory

Carlota Polo Martín

Universidad de Barcelona

carlotapolo@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0819-2946>

Recibido: 4/09/2025

Revisado: 20/09/2025

Aceptado: 20/09/2025

Publicado: 01/11/2025

Mireia Pujol Priego

Universidad de Barcelona

info@mireiapujol.com

<https://orcid.org/0009-0005-7254-7931>**Arola Valls Bofill**

Universidad de Barcelona

arolavalls@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-1205-8077>

Sugerencias para citar este artículo:

Polo Martín, Carlota; Pujol Priego, Mireia y Valls Bofill, Arola (2025). «La imagen que falta. Una propuesta para la restitución memorial», *Tercio Creciente*, extra10, (pp. 267-277), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra10.9941>

Resumen

Este artículo presenta La imagen que falta, un laboratorio de co-creación artística cuya fase piloto ha sido realizada en una escuela de Barcelona. El proyecto se postula como espacio de producción cultural utilizando el arte —fotografía, cine y artes plásticas— como lenguaje para explorar la identidad, elaborar la(s) ausencia(s) y restituir memorias personales y colectivas. Su marco teórico se articula en tres ejes: la educación de la mirada ante la saturación visual; el arte contemporáneo como experiencia y experimentación; y la ausencia como motor productivo de autoconocimiento. El proceso se desarrolla mediante ejercicios de sensibilización que culminan en la creación de “la imagen que falta” de cada participante. Los resultados iniciales evidencian cambios en la relación con las imágenes (asimilación más lenta, mayor agencia), mejora en las prácticas de comunidad y cuidado, y capacidad para elaborar narrativas visuales que nombran lo silenciado.

Palabras clave: educación artística; co-creación; identidad; ausencia; memoria; pedagogía de la escucha; adolescencia.

Abstract

This article presents The Missing Image, an artistic co-creation laboratory that carried out its pilot phase in a school in Barcelona. The project positions the school as a space of cultural production and art—photography, cinema, and visual arts—as a language to explore identity, elaborate absence(s), and reconstitute personal and collective memories. Its theoretical framework is structured around three axes: the education of the gaze in the context of visual saturation; contemporary art as experience and experimentation; and absence as a productive driver of self-knowledge. The process unfolds through sensitization exercises culminating in the creation of each participant's own "missing image." Initial results reveal changes in the relationship with images (slower assimilation, greater agency), improvements in practices of community and care, and the capacity to generate visual narratives that give form to what has been silenced.

Keywords: Arts Education; Co-Creation; Identity; Absence; Memory; Pedagogy of Listening; Adolescence.

1. Introducción

En el contexto actual de la educación, caracterizado por la estandarización de contenidos, la sobreexposición visual y el creciente desafío de atender la salud emocional del alumnado, se vuelve urgente repensar los espacios escolares como lugares de cuidado, escucha y creación significativa. El proyecto *La imagen que falta* surge precisamente de esa necesidad, proponiendo un laboratorio de co-creación artística con un grupo de preadolescentes, donde las prácticas visuales —la fotografía, el cine y las artes plásticas— se articulan como lenguajes para explorar la identidad, elaborar la ausencia y restituir memorias personales y colectivas.

Este artículo presenta los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto, enmarcado en una pedagogía crítica que reconoce la infancia como periodo activo, la escuela no sólo como un espacio de reproducción del saber sino de producción cultural y al arte como medio de expresión subjetiva y reflexión política. A través de una práctica situada, el trabajo busca contribuir al debate sobre el potencial educativo de las artes visuales como herramientas para activar procesos de pensamiento, autoexploración y transformación pedagógica.



Figura 1: *Los participantes durante una de las sesiones del proyecto.* Fuente: Elaboración propia

2. Descripción del proyecto

Vivimos en una sociedad prisionera del simulacro. Hemos construido un mundo imaginario ideal en el que vivir, que cada día nos aleja más de la realidad. Lo artificial ha invadido nuestras vidas sin apenas darnos cuenta. En este mundo feliz lleno de irrealidades, la realidad es un problema. En el mundo de la imagen las desigualdades, las miserias, las injusticias que se producen en el mundo no existen. Hemos construido una sociedad de escape, que escapa de todo aquello que le convulsiona, que le obliga a enfrentarse con su existencia. (López Fernandez Cao y Gauli Pérez, 2000, p.55)

Las palabras anteriores nos permiten enmarcar *La imagen que falta*, un laboratorio de co-creación artística dirigido a un grupo de preadolescentes de 12 años, orientado a la exploración de la identidad a través de lenguajes artísticos. El laboratorio se plantea como un espacio de investigación y expresión desde el cual el arte contemporáneo acompaña procesos de comprensión del entorno y construcción de sentido personal.

Frente a la saturación visual del presente y la dificultad de establecer vínculos significativos con las imágenes dominantes se propone una educación de la mirada crítica, capaz de identificar y producir aquellas imágenes que aún faltan. El proyecto, por tanto, se estructura en torno a dos ejes: la sobreabundancia de imágenes y la experiencia subjetiva de la ausencia.

El marco elegido ha sido una escuela de Barcelona que conecta biográficamente a todos los participantes, lo cual incorpora una dimensión afectiva y un vínculo relacional singular con el espacio y la manera que tenemos de habitarlo. Este hecho es, al mismo tiempo, obstáculo y herramienta de negociación continua, con el grupo y con nosotras

mismas, como educadoras y cocreadoras. En este contexto, el proyecto, que inicialmente se planteaba como un recorrido individual, se alimenta de la dinámica grupal que los propios participantes aportan y de los nexos que afloran en el día a día del aula. Al mismo tiempo, este espacio conceptual que ha devenido el proyecto, ofrece un marco alternativo dentro de un espacio más que familiar para todos nosotros. De pronto, el escenario se retuerce y parece un lugar diferente al que era horas atrás.

La elección del grupo —preadolescentes— responde a la intención de incidir en una etapa clave para el desarrollo de una subjetividad crítica y con capacidad de agencia. Reivindicar la infancia como sujeto activo implica no solo escuchar sus voces, sino también dotarlas de herramientas simbólicas para pensar el mundo y su lugar en él. En este sentido, el proyecto se alinea con experiencias recientes que desde el arte visual promueven la agencia juvenil (Álvarez-Barrio et al., 2024; González Álvarez, 2025).

3. Marco teórico

El proyecto toma como marco teórico inicial dos ejes transversales: por un lado el trabajo en torno a las imágenes —a su interpretación y a los modos de mirar y de producir contenido visual— y del otro la indagación en relación al concepto vertebral del proyecto: la ausencia.

En relación al primer eje, *La imagen que falta* es atravesada, en primer lugar, por la noción de «reparto de lo sensible» acuñada por Rancière (2012). A través de este concepto, el filósofo francés nos invita a reflexionar sobre lo que es susceptible de ser visible (y por ende, pensado y dicho) en un mundo en el que los discursos que estructuran el espacio público de pensamiento provienen de las voces autorizadas para hablar y de la consecuente marginalización de aquellas voces que son puestas en tela de juicio por su procedencia, su desprestigio o, como en este caso, por su falta de experiencia. En este sentido, *La imagen que falta* busca recoger las sensibilidades y subjetividades del alumnado para reivindicar su pleno derecho a enunciarse y a inscribir sus voces en la esfera de nuestro mundo común.

En segundo lugar, cobra especial relevancia para este laboratorio de creación el papel que juega el arte contemporáneo en tanto que experiencia. Siguiendo a Deleuze (2012), el proyecto concibe las prácticas artísticas contemporáneas como una cantera desde la que detonar la activación de una educación que se edifica en el hacer y de una práctica artística que no opera como un conocimiento *a priori* a ser transmitido sino como la activación de un pensamiento que nace del contacto con la diferencia. De esta forma recuperamos la experimentación a través del arte contemporáneo para entenderlo como un campo problemático (Deleuze, 2012) que nos confronta con aquello que nos es desconocido y nos empuja hacia nuestros propios límites.

En relación al segundo eje transversal -la ausencia- el concepto de «amontonamiento del vacío» abordado por Byung-Chul (2019) resulta especialmente revelador, por el oxímoron reiterado que encierra. Byung-Chul describe un vacío rebosante de elementos insignificantes y reiterados que nos conlleva en nosotros mismos y nos desvincula del

entorno. Al mismo tiempo entiende la ausencia como un espacio prolífico en el acto de vaciar. La ausencia no espera, llama continuamente a nuestra puerta. Esta visión puede dialogar con la diferencia entre duelo y falta que establecen Teitelbaum y Fukelman (2016) para quienes mientras el duelo habla de la pérdida - de aquello que se tuvo y no regresará - la falta, en cambio, define aquello que, aun formando parte intrínseca de un todo, nunca llegó a tener lugar. La falta nos habla de un vacío mucho más abstracto pero no menos presente y al mismo tiempo invita a pensar esa ausencia desde el reconocimiento colectivo de la figura extrañada. Estos postulados, aun siendo matizables y sobre todo secantes, contribuyen a hacer un acompañamiento en lo que respecta a la detección de estas ausencias en los participantes del proyecto.

A partir de lo anterior, el laboratorio asume la necesidad de concebir la educación a través de las artes no como un espacio de reproducción cultural sino de producción de saberes y, en definitiva, de cultura (Giroux, 2005). Es decir, en tanto que política cultural que lucha para que aquellas voces de la ciudadanía que fueron silenciadas puedan ejercer poder sobre su vida y, en especial, sobre las condiciones de producción y adquisición del conocimiento.

De esta forma, se trabaja en la línea de una práctica educativa que busca deshacer la resistencia que ofrece el ámbito de la educación frente al uso de las imágenes, así como la adquisición de herramientas desde las que formular un pensamiento crítico que desborde el espacio copado por la textualidad y la literalidad, por lo obvio y lo explícito, para entrar en el campo de la metáfora y la poética e interrogarse sobre el saber mismo y su relación con la visualidad.

4. Objetivos

A propósito de los objetivos, se pueden clasificar también en dos grandes grupos que se corresponden con el marco teórico: de un lado los que tienen que ver con aprender a mirar y ser espectadores cada vez más «emancipados» (Rancière, 2008) para, consecuentemente, tener más herramientas también para la expresión, y no solo para la recepción. Por otro lado, tendríamos aquellos objetivos que abordan una auto exploración en profundidad que nos permita reconocer las emociones, clasificarlas y afrontarlas cada vez con más herramientas.

En relación a los primeros, el proyecto ofrece a los participantes técnicas en fotografía, cine y artes plásticas, potenciando su expresión creativa mediante proyectos prácticos desde los que desarrollar destrezas artísticas que a menudo quedan fuera del currículum o no pueden desarrollarse con todo su potencial. Así mismo, busca fomentar la adquisición de referentes artísticos contemporáneos que enriquezcan su pensamiento crítico y les ayuden a estructurar sus reflexiones.

En relación a los segundos, se propone abrir un espacio para expresar y reflexionar en torno a la identidad personal y las emociones a través de la fotografía, el cine y las artes plásticas desde el cual los preadolescentes puedan analizar quiénes son y qué han

vivido en un espacio seguro que promueve la empatía y el respeto mutuo. De esta forma, el arte se utiliza como herramienta para ayudarles a entender y gestionar sus emociones y vivencias personales, tanto para desarrollar pequeñas estrategias de expresión como para aprender a ordenarlas con el fin de comunicarse con un público externo. Tal y como lo expresan Suarez y Barrantes (2023):

La necesidad de comunicarse y expresarse a través del arte tiene dos vías o dimensiones. Una primera producida por la Cultura, que enmarca lo global. Ésta otorga a las personas sentido de pertenencia y características comunes. La segunda vía se enmarca en una faceta más personal, íntima y propia de cada individuo que crea. (p.85)

Con todo ello, el trabajo en equipo se propone poner en valor el espacio colectivo para que, desde ahí, los adolescentes exploren estrategias de cocreación que les ayuden a compartir sus perspectivas y a reflexionar sobre el contexto de sus historias y las de los demás. Todo ello, para fortalecer la autoestima, la confianza y la perseverancia: tres valores que, sin duda, pueden contribuir de manera positiva a su desarrollo hacia la vida adulta.

5. Método de trabajo. Hacia una pedagogía de la escucha

El laboratorio de co-creación se inició en el mes de marzo de 2025 y finalizará la primera semana de julio. A lo largo de este tiempo, nos hemos reunido una tarde por semana en sesiones de dos horas. Cada día de encuentro presentamos al grupo lo que denominamos el orden del día: una consignación de los puntos principales a tratar, que previamente hemos definido y estructurado. La propia lógica de lo que se podría pensar que es una programación ha quedado desde el primer momento atravesada por la negociación continua derivada de la escucha. Cada encuentro despliega un marco de actuación a partir del cual recogemos los movimientos emocionales y conceptuales del grupo que, como si fueran metafóricamente microseismos, derrumban algunos cimientos o ideas preconcebidas para abrir nuevos espacios para la práctica artística. Unos espacios que recogemos y añadimos a la siguiente orden del día.

Las sesiones se vertebran en torno una triple perspectiva: por un lado, la reflexión a partir de referentes artísticos que nos permiten introducir conceptos como la metáfora visual o elementos del lenguaje fotográfico y cinematográfico; de la otra, la exploración y la experimentación con estos lenguajes; y por último la realización de un libro de apuntes personal que cada participante va alimentando a través de las conversaciones en grupo y que los conduce hacia el tercer eje: la elaboración de lo que denominamos *sus historias*. La concreción de un relato que los lleve a identificar un episodio de su biografía que haya sido marcado por la falta o la ausencia y que quedará plasmado en una imagen final: la imagen que les falta. Una falta que es compartida colectivamente y el andamiaje de la cual va creciendo a medida que el grupo opera como un espejo que les devuelve la mirada propia desde una multiplicidad de perspectivas.

Los tres ejes descritos se desarrollan bajo el paraguas de un método que articula los procesos en torno a la escucha. «La pedagogía de la escucha» (Rinaldi, 2011) se erige como aquel denominador común que gobierna una forma de estar y ser a lo largo del taller. En este marco, no se trata solo de oír, sino también de acoger e interpretar lo que el otro enuncia, tratando de co-construir una relación simétrica entre todos los integrantes del grupo. Esta voluntad implica, al mismo tiempo, prestar atención también a aquello que no es evidente, a lo que no se dice pero se intuye en los gestos, en el tono, en el color de la voz, en la intención de quien narra. Es también en este punto en el cual convergen algunos de los referentes del marco teórico que guarecen las premisas de la propuesta y que nos permiten articular la escucha desde tres ejes: la escucha como gesto político y emancipador, la escucha como creación comunitaria y la «escucha» como metodología artística.

Con relación al primer eje, la práctica de la escucha es entendida desde una perspectiva emancipadora, de la manera en que se puede destilar de las ideas formuladas por Rancière (2003): una práctica pedagógica fundamentada en la igualdad de las inteligencias y la abolición de las jerarquías entre los saberes. Desde esta perspectiva, el grupo conformado por los nueve participantes y nosotras mismas comparte y disputa las formas de percibir, decir y hacer y la capacidad de pensar, sentir y crear como gestos emancipadores.

Por otro lado, con relación a la escucha como creación comunitaria, las palabras de Le Guin (2008) proporcionan un marco para determinar el tiempo y las formas de la escucha: “Escuchar es un acto de comunidad que requiere un lugar, tiempo y silencio” (p.195). Desde este prisma, escuchar deviene un acto consciente, que implica un ritmo, una velocidad, una intención, un silencio. No se puede realizar de manera casual. Así, cuando esta práctica permea la dinámica grupal, nos convierte en un cuerpo colectivo maleable y atento en el corazón del cual cada voz, en su singularidad, puede ser reconocida más allá de las palabras que estrictamente pronuncia. Una voz, entendida desde la perspectiva de Cavarero (2005), que precede a la escucha y encara al sujeto desde su sonoridad.

Finalmente, y en relación al tercer eje, la escucha como metodología artística, nos situamos en el marco que formula Rolnik (2019) en relación a una práctica artística que es capaz de edificarse en la medida en que lo hace a partir de la atención de los afectos y su encarnación en los cuerpos de la comunidad.

Desde esta triple perspectiva, la metodología del taller ha permitido la emergencia de las subjetividades de cada miembro del grupo y se ha instituido en tanto que posibilidad de enunciación de saberes, experiencias y balbuceos que, liberados del juicio del conocimiento y la experiencia, conducen a cada participante hacia la concreción de la imagen que le falta.

6. Resultados

Aunque los resultados del taller y del método aplicado están todavía en proceso de construcción, podemos esbozar algunas experiencias que se inscriben en los marcos de

la escucha que hemos definido y de los postulados del marco teórico. En este sentido, es ilustrativa de la noción de escucha como gesto político y emancipador la actividad realizada en torno a la fotografía de los rastros que han quedado grabados en el espacio que compartimos diariamente: la escuela en la que tiene lugar el taller. Esos rastros representan la ausencia (la huella de algo o de alguien que ya no está) y actúan como representación de una memoria involuntaria que ha trascendido hasta nuestros días y que intersecciona con las imágenes del archivo histórico de ese mismo espacio, es decir, de su memoria voluntaria: aquella que alguien decidió producir e inscribir en el relato oficial de la escuela. De esta forma, saberes de procedencia muy diversa se entrecruzan desde la superación de las jerarquías dominantes.



Figuras 2-8: *Imágenes de rastros captadas por los participantes.* Fuente: Elaboración propia

Otros resultados obtenidos apuntan en cambio hacia la escucha como creación comunitaria, a la que hemos destinado de manera explícita muchas de las sesiones. En este sentido, por ejemplo, la creación de una cartografía de las emociones y las historias que las pueden ilustrar, ha sido atravesada por este método. Pero han sido muchos los recursos que nos han ayudado a transmitir que aprender a escuchar es, también, aprender a hablar. Los tiempos de la escucha de los que habla Le Guin (2008) se han visto reflejados en la producción de un conjunto de autorretratos videográficos en los que propusimos a los participantes permanecer ante la cámara sin realizar ninguna acción durante un minuto que se les hizo eterno. La lucha contra la velocidad y la estética de la imagen comercial ha sido una constante que finalmente empieza a dar sus frutos.



Figuras 9-11: *Sesiones de trabajo: un mapa de emociones y creación de las libretas de campo de los participantes.* Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el resultado que sigue en proceso de elaboración pero que ejemplifica mejor la noción de la escucha como metodología artística, es precisamente aquel con el que concluirá el taller: la consecución de la realización de la imagen que falta a cada participante (una fotografía que operará como metáfora de su falta, aquella que se ha desplegado verbalmente y desde otras estrategias). En este punto la dinámica nos confronta con una negociación permanente entre imaginarios: los nuestros (atravesados por referencias estéticas de las cuales nos es difícil alejarnos) y los suyos, cargados a menudo de la propia reticencia a aparecer en una imagen no estereotipada y por la premura por resolver una tarea que requiere paciencia, autoexploración y lentitud.



Figuras 12-16: *Parte del making of de las sesiones de fotos que sirven para retratar la historia individual de cada uno de los participantes.* Fuente: Elaboración propia

7. Conclusiones

El proyecto *La imagen que falta*, nos ha permitido activar una serie de reflexiones que sitúan el arte contemporáneo como un espacio activo y fértil para la restitución memorial y adquisición de capacidad de agencia por parte de los adolescentes con los que hemos trabajado, y también para nosotras. Progresivamente, el cine, la escultura y sobretudo la fotografía, dejaron de ser herramientas para, primero, suscitar una curiosidad infinita por las prácticas artísticas y, después, convertirse en lenguajes poderosos para elaborar preguntas, habitar silencios y generar narrativas en torno a la ausencia, el duelo y la identidad.

La hipótesis inicial —que la práctica artística podía ser una vía para hacer visible lo que no tiene imagen, para narrar desde lo que falta— se ha validado en la experiencia directa con el grupo. Los participantes, mediante un proceso progresivo de autoexploración, acompañamiento mutuo y experimentación visual, han encontrado en la creación un canal legítimo para expresar emociones complejas y construir sentido.

A través de la escucha activa y la cocreación, el proyecto ha permitido no sólo generar imágenes, sino dar lugar a las imágenes que aún no existían: aquellas que nombran lo silenciado, lo incierto o lo íntimo.

De entre los objetivos iniciales, aquel que aún está por consolidar tiene que ver con nuestro rol dentro del proyecto. Inicialmente planteamos este espacio como un lugar de encuentro horizontal en el que cualquiera pudiera situarse de tú a tú con cualquier otro. Si bien la reciprocidad en el aprendizaje ha sido un hecho constatable, no podemos decir que la relación haya sido entre iguales: aunque se ha construido desde los afectos, la cercanía y la bidireccionalidad, no ha devenido completamente simétrica. A pesar de haberse dejado permear por momentos de verdadero intercambio horizontal, constatamos que nuestra presencia todavía es leída, en muchos casos, desde un lugar de poder blando, desde la expectativa de evaluación, o incluso desde la autoridad del saber artístico o pedagógico.

Finalmente, este proyecto pone de manifiesto que los espacios educativos pueden —y deben— ser también lugares de cuidado, de pregunta y de creación compartida. En un contexto en que la educación se ve crecientemente atravesada por lógicas de productividad, evaluación estandarizada y control de resultados, reivindicar los espacios educativos como territorios de producción cultural y cuidado es una apuesta política. Cuidar, en este contexto, no significa sobreproteger, sino acompañar con presencia atenta, con escucha y con disposición a sostener los procesos subjetivos de quienes habitan las aulas.

Cuando falta la imagen, no estamos ante un vacío sin sentido, sino ante la posibilidad de producir nuevas formas de existencia simbólica. Desde ese lugar, La imagen que falta no busca cerrar preguntas, sino abrir espacios para que esas imágenes —las que faltaban, las que dolían, las que aún no se podían decir— encuentren ahora su lugar.

Referencias

- Álvarez-Barrio, C, Eiriz, S, Lorenzo-Otero, J.L. y Mesías-Lema, J.M. (2024). *La Táctica del Colibrí*. Fundación Luis Seoane
- Cavarero, A. (2005). *Sobre la voz: Una filosofía de la diferencia vocal*. Cátedra.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Pre-Textos.
- Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Popular.
- Gonzalez Alvarez, M. (2025) *Retóricas visuales y derivas poéticas desde el afecto*. MUSSAA 2025. Congreso Internacional A/R/Tográfico de educación en Artes Plásticas Visuales y audiovisuales. Patrimonio, Bienestar y Diversidad.
- Han, B.-C. (2019). *Ausencia: Acerca de la cultura y la filosofía del Lejano Oriente*. Caja Negra Editora.

- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar: Sobre la escritura, la lectura, la imaginación* (M. Schifino, Trad.). Círculo de Tiza.
- López Fernández-Cao, M., & Gauli Pérez, J. C. (2000). El cuerpo imaginado. *Revista complutense de educación*, 11(2), 43-58.
- Méndez Suárez, María y Barrantes Fernández, Telma (2023). Metáforas de vida. Un ensayo visual sobre el objeto transicional, *Tercio Creciente*, 23, (pp. 83-98), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.23.7037>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. (A. Dilon, Trad.). Ellago Ediciones.
- Rancière, J. (2012). *El reparto de lo sensible: Estética y política*. (C. Durán, H. Peralta, C. Rossel, I. Trujillo & F. de Undurraga, Trans.). LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (E. Crespo, Trad.). Laertes.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Grupo editorial Norma.
- Rolnik, S. (2019). *En el principio era el afecto. #Re-visiones 9*
- Teitelbaum, A y Fukelman, G (2017). *El duelo, un avatar clínico imprescindible*. Del acting al acto. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

