

# CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDADES INCLUYENTES EN EL AULA MEDIANTE EL EMPLEO DE LA IMAGEN

Ana M<sup>a</sup> Mendioroz Lacambra  
Dpto. Geografía e Historia  
Universidad Pública de Navarra  
anamaria.mendioroz@unavarra.es

## INTRODUCCIÓN

Los escenarios complejos, multiculturales, inciertos y cambiantes propios de nuestra sociedad, dificultan por una parte el conocimiento sobre cuáles son las identidades que debe construir el sujeto para responder a las demandas sociales, y por otra, la respuesta más eficaz que el sistema educativo debe ofertar (Pérez Gómez, 2010).

El aula es un espacio idóneo para construir identidades que no sean excluyentes (Jordán, Ortega y Mínguez 2002; Soriano, 2004) y faciliten las relaciones con los demás con una actitud abierta y dialogante (Sevillano, 2008). Cuando se reconoce al “otro” desde su propio contexto cultural (Banks, 1997), se desarrollan vínculos afectivos y actitudes positivas hacia la alteridad (Bartolomé y Cabrera, 2003). De esta forma, si el sujeto elabora sus identidades desde una pedagogía de la inclusión, no sólo podrá identificarse con su grupo de pertenencia, con sus raíces culturales, sino además con las identidades de la comunidad intercultural de la que también forma parte (Bolaños Gordillo, 2007, García Martínez, 2008).

En nuestra sociedad, los mensajes multimodales vehiculan la construcción social de significados, convirtiéndose en los auténticos agentes de socialización (Rodríguez Herro, 2012). Es fundamental por tanto, que el sistema educativo capacite al alumnado para desarrollar competencias mediáticas, de tal forma que aprenda a descifrar los códigos de los diferentes lenguajes, textuales, auditivos y visuales (García Ruiz, Ramírez García y Rodríguez Rosell, 2014; Osuna, Marta y Aparici, 2013), lo que a su vez le capacitará para adquirir competencias sociales y cívicas, siendo consciente de que su mirada hacia el otro está dirigida por los valores que transmiten (Williamson-McDiarmid y Vinten-Johansen, 2000).

Concretamente, la imagen tiene un alto valor educativo debido a su carácter polisémico (Villa Orrego, 2008). Relata historias en un espacio y tiempo concretos, facilita la comprensión de los contextos, la elaboración de conocimiento significativo sobre los grupos sociales, sus mentalidades y evolución; despierta la imaginación, la empatía y permite situar al alumno crítica, holística e imaginativamente en la sociedad (Trepát y Rivero, 2010), ya que desde su dimensión simbólica e identitaria, describe lo social en lo individual y viceversa (Pinto, 2001).

Los códigos del lenguaje visual se vinculan a la identidad colectiva del grupo de pertenencia, muestran los universos simbólicos con los que interactuamos (Pantoja, 2010); de ahí que las narrativas que genera la imagen, sus múltiples discursos, ponen en evidencia los significados culturales que se otorgan a las acciones, es decir los esquemas mentales, el imaginario real desde el que se interpreta el mundo, se construye las identidades y se mira al otro, todo ello desde un marco intercultural y democrático (Baeza, 2000; Corona, 2007, 2012; Hernández Hernández, 2008, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bourdieu, 2003, Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, Pujadas, 2000, Bautista, 2009, Fontcuberta, 2010, Roldán y Marin, 2012; Sanchidrián, 2011).

## PROPUESTA FORMATIVA EN EL AULA DE GRADO DE MAESTRO

El estudiante recibe una formación teórica que le permite comprender la imagen como constructora de realidades sociales donde se identifican los códigos culturales, los imaginarios, las representaciones mentales con las que se interpreta la realidad y se construyen las identidades y alteridades (Aznárez, 2009; Benejam, 1995). Para desarrollar estrategias y evidenciar sus propias limitaciones a la hora de identificar a través de la imagen las representaciones sociales que maneja el sujeto que mira, es decir desde dónde mira y cómo lo hace (Baeza, 2000), replantear valores e identificar intenciones, nuestro alumno de grado se enfrenta a la imagen con una lectura de tipo connotativo que le facilita la construcción de relatos basados en fotografías de su álbum familiar (Silva, 1999); es decir, interpreta la imagen mediada por lenguajes simbólicos que permiten reasignar significados a los ya existentes (Arqué i Bertran, 2002). La lectura de tipo denotativo le permite identificar los objetos y las relaciones entre ellos, así como lo que éstas significan para quienes las observan según un determinado contexto, evidenciando así no sólo sus propios esquemas mentales (Aparici y García Matilla, 2008), sino también los rasgos culturales que facilitan el conocimiento del “otro” en su propio contexto; es decir, pone en valor las del sujeto al que mira, al situarlo en sus propios marcos de referencia. Siguiendo a Visa Barbosa (2012), la interpretación de la imagen como huella de la realidad, le permite descubrir su conexión con el instante fotografiado mediante la narración compartida con el grupo, teniendo en cuenta el contenido temático, personas, vínculos, roles, poses, emociones, expresiones, actitudes, miradas, vestuario, actividades, relaciones de poder, de clase, instituciones representadas, tipo de evento, espacios públicos o privados, tiempos (año, época, edad representada), iluminación y composición de la imagen.

El proceso concluye con el diseño de una propuesta didáctica que se implementa durante el prácticum y que presentamos en los resultados.

## PRIMERA FASE

Se parte del problema: ¿cómo se puede conseguir empleando la imagen, que el alumnado de Educación Primaria visibilice los esquemas mentales desde los que interpreta sus experiencias, con el objeto de que construya la alteridad en un marco de respeto? La revisión bibliográfica permite a nuestro alumnado poner en valor el poder educativo de la imagen como herramienta para adquirir conocimiento sobre los grupos sociales (Villa Orrego, 2008; Trepát y Rivero, 2010), para identificar los universos simbólicos presentes en ella (Pinto, 2001, Pantoja, 2010) y para construir identidades inclusivas que interpreten la alteridad de forma democrática (Baeza, 2000; Corona, 2007, 2012; Hernández Hernández, 2008, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bourdieu, 2003, Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, Pujadas, 2000, Bautista, 2009, Fontcuberta, 2010, Roldán y Marín, 2012; Sanchidrián, 2011).

## SEGUNDA FASE

Con el objeto de que los futuros maestros experimenten en primera persona el procedimiento que posteriormente trasladarán al aula, se solicita a los estudiantes de grado que elijan una fotografía de su álbum familiar (Silva, 1999) y construyan narraciones de tipo connotativo y denotativo, teniendo en cuenta los clichés temáticos mencionados (Visa Barbosa, 2012). En sus relatos mediados por la imagen, deben identificar los significados culturales que otorgan a las acciones, es decir los esquemas mentales, el imaginario real o los universos simbólicos con los que interpretan el mundo. En suma, mediante la identificación de los objetos y las relaciones entre ellos, identifican su significado, según un determinado contexto, interrelacionando los códigos del lenguaje visual con los valores del grupo de pertenencia (Pantoja, 2010), construyendo narrativas propiciadas por la imagen como actos de lenguaje “performativo”, clave para facilitar el desarrollo de la identidad personal y social (Hernández Carretero, 2010; Hernández Cardona, 2011, Planella, 2006). De esta forma aprende a emplear la imagen para obtener información del grupo social al que pertenece, para conocer su mentalidad y valores, tal y como deberá hacerlo en el aula de Educación Primaria, con el objeto de que su futuro alumnado elabore identidades inclusivas.

El hecho de compartir estas narraciones con el resto de estudiantes, algunos de otras culturas, facilita el diálogo y evidencia los diferentes discursos que propicia una misma imagen; en suma, ayuda a visibilizar los esquemas interpretativos empleados por cada sujeto, tanto cuando los realiza sobre fotografías ajenas como propias. Además, facilita el reconocimiento del otro en su propio contexto cultural desde un marco intercultural y democrático, y por lo general ayuda a identificar rasgos propios del grupo de pertenencia en otras culturas con presencia en el aula.

### TERCERA FASE

Finalmente, se les encarga el diseño de una propuesta de intervención en el aula para implementarla durante el prácticum.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Presentamos un breve resumen de una propuesta didáctica diseñada e implementada por un grupo de cuatro estudiantes del grado de maestro de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra durante el prácticum, en un aula de 3º curso de Educación Primaria, integrada por 11 niños (2 de procedencia marroquí) y 9 niñas (1 de etnia gitana). Se emplea la investigación de corte cualitativo desde un paradigma interpretativo según el modelo de investigación-acción, ya que el contexto en el que se desarrolla la intervención permite interpretar los datos a la luz de los objetivos y de los problemas planteados (Bisquerra, 2004).

Se inicia el procedimiento distribuyendo entre el alumnado dos fotografías de boda, una típica de Marruecos y otra europea. Se les pide que observen las imágenes y las comenten en voz alta, guiados con preguntas connotativas del tipo: qué sientes cuando la miras, qué sonidos imaginas, a qué huele, te gustaría estar ahí, por qué, qué está pasando, te identificas con la fotografía, te recuerda a algo, qué sienten las personas que aparecen en la fotografía, te has sentido así alguna vez... Por otra parte, con preguntas del tipo en qué te has fijado para afirmar que..., se les ayuda a evidenciar algunos de los valores culturales que guían sus interpretaciones. Sirva de ejemplificación las narraciones construidas por dos niños españoles sobre la fotografía referente a la boda marroquí: *“...es una fiesta de disfraces...me he fijado en los vestidos de colores, en el peinado...; es una familia pobre..., me he fijado en que son negros, se sientan en el suelo y comen con las manos”*... Por su parte, la fotografía de la boda europea, es interpretada por la niña gitana como *“...es una boda porque hay una novia vestida de blanco, pero es muy triste, creo que son muy pobres... me he fijado en que hay muy pocos invitados, no bailan y los vestidos no son bonitos, además la novia no lleva corona...”*. Las evidencias recuperadas ponen de manifiesto que los esquemas mentales con los que se interpretan las experiencias pueden ser identificados por los propios niños en las narrativas que construyen mediadas por las imágenes, guiados por preguntas metacognitivas. Además, las cuestiones del tipo ¿por qué tu interpretación no coincide con la de algunos compañeros? refuerzan el hecho de que los esquemas mentales con los que interpretan las experiencias están orientados por los valores del grupo de pertenencia, de esta forma son conscientes de los múltiples contextos desde los que se narra.

Por otra parte, la imagen como construcción social, facilita la elaboración de conocimiento sobre el otro desde su propio contexto. Se solicitó al alumnado que aportara una fotografía de su álbum familiar referida a una boda y la explicara al grupo, guiado por las siguientes cuestiones:

qué, dónde, cómo, por qué, para qué o para quién. Se trata de convertir en didácticos los principios científicos de la historia, conceptos estructurantes de pensamiento con un gran valor explicativo y un claro carácter metodológico. Son meta-categorías de los conceptos, que al convertirse en didácticos permiten crear pensamiento y explicación histórica (García y Jiménez, 2007). Sirva como ejemplo la narración de un niño marroquí mediada por la fotografía de la boda de sus padres: “...son mis padres el día de su boda en el pueblo de mi abuelo, porque en Marruecos es así. Hay muchos invitados, está toda la familia. Mi padre tiene 6 hermanos y mi madre 10, aunque algunos se han muerto. Es un día muy importante y van vestidos con vestidos de colores, porque son de fiesta. Están sentados en una alfombra muy bonita, y hay mucha comida que la prepara mi abuela y mis tías, se come con la mano porque es típico y les hacen regalos como ese cerdo que se ve ahí...”

Las narraciones que genera la imagen facilitan el reconocimiento del otro en su contexto y ayudan a transformar algunas ideas preconcebidas que no se ajustan a la realidad, e incluso a identificar valores, comportamientos, sensaciones y emociones semejantes a los compartidos con el grupo de pertenencia, contribuyendo a mirar lo diferente desde un punto de vista integrador, tal y como se aprecia en el discurso construido por una niña española “... en la boda de mis padres también hay mucha comida y muchos invitados, pero se come en la mesa de un restaurante y mi madre va de blanco porque es típico...”

A modo de conclusión, por una parte nuestro alumnado de grado desarrolla destrezas para trabajar la imagen en el aula desde un enfoque socio-crítico y simbólico; no sólo porque se enfrenta de forma personal al análisis de la imagen, reconociendo sus propias limitaciones (Trepát y Rivero, 2010), sino también porque es consciente de su eficacia educativa (Villa Orrego, 2008) tanto para evidenciar el contexto desde el que se observa, como para reconocer su papel como transmisora de valores culturales, de los universos simbólicos desde los que interpretamos nuestras experiencias y miramos al otro (Pinto, 2001, Pantoja, 2010). Además, ponen en valor su alto potencial didáctico para adquirir conocimiento, identificando los múltiples contextos en los que se genera (Hernández Cardona, 2011; Hernández Carretero, 2010; Planella, 2006). Este tipo de formación favorece la reflexión sobre la práctica y fomenta la investigación entre el futuro profesorado, imprescindible para responder a las demandas de nuestra sociedad.

Por otra parte y mediante la construcción de múltiples significados a través de relatos propiciados por la imagen, el alumnado de Educación Primaria evidencia algunos significados culturales que conforman la identidad tanto personal como colectiva, y además es consciente de que son los responsables de dirigir los esquemas mentales con los que interpretamos el mundo y miramos al otro (Baeza, 2000; Corona, 2007, 2012; Hernández Hernández, 2008, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bourdieu, 2003, Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, Pujadas, 2000, Bautista, 2009, Fontcuberta, 2010, Roldán y Marín, 2012; Sanchidrián, 2011). Con la ayuda de la imagen los niños identifican rasgos de otras culturas presentes en el

aula de forma inclusiva (Visa Barbosa, 2012; Banks, 1997, Bartolomé y Cabrera, 2003), y en suma desarrollan competencias metacognitivas (Banks, 2010), mediáticas (Ferrés y Pisticelli, 2012) y sociales, evitando actitudes discriminatorias no sólo por respetar las diferencias, sino también por reconocer valores propios en el otro (Jordán, Ortega y Mínguez 2002; Soriano, 2004; Sevillano, 2008).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *La lectura de las imágenes en la era digital*. Madrid: De la Torre.
- Arqué i Bertran, M. T. (2002). Las fuentes documentales fotográficas en la didáctica de ciencias sociales. En P. Amador, J. Robledano y M. R. Ruiz (Eds.), *Primeras jornadas imagen, cultura y tecnología* (pp. 275-283). Madrid: Editorial Archiviana
- Aznárez, J. P. (2009). Imágenes, narrativas, consciencia y construcción de la realidad. Consideraciones desde las Artes y la Cultura visual. *Arte y Movimiento*, 1, pp. 37-50.
- Baeza, M. A. (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación. Ciudadanía y educación, nº extra*, pp. 33-56.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33 (XVII), 149-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-006>
- Benejam, P. (1995). *Los conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolaños Gordillo, L. F. (2007). Cómo se construyen las identidades en la persona. *Ra Ximhai*, 3 (2), pp. 417-428.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Corona, S. (2007). *Entrevoces. Fragmentos de educación entrecultural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Corona, S. (2012). *Pura imagen. Métodos de análisis visual*. México: Ed. Conaculta.



- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fontcuberta, J. (2010). *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García, A. L. y Jiménez, J. A. (2007). *Los principios científico didácticos para la enseñanza de la geografía y de la historia*. Granada: Universidad de Granada.
- García Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 18 (2), pp. 211-222.
- García Ruiz, R., Ramírez García, A. y Rodríguez Rosell, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43 (XXII), 15-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 68, pp. 7-16.
- Hernández Carretero, A. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia Didáctica. *Tejuelo*, 9, pp. 162-178.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 93-119.
- Osuna, S., Marta, C. y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educativo. [En línea] *Razón y Palabra*, 81. Accesible en: <http://goo.gl/8jvlll>
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo*, 9, pp. 179-194.
- Pérez Gómez, I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 17-36.
- Pinto, E. (2001). Hacia una mirada científica en torno del arte como proceso y producto social. [En línea] *Revista Iberoamericana de educación*. Accesible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3346Pinto.pdf>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 127-158.
- Rodríguez Herrero, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. [En línea] *Gaceta de Antropología*, 28 (1). Accesible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98>

- Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), pp. 295-309.
- Sevillano, M. L. (2008). *Nuevas tecnologías en la educación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Silva, A. (1999). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Bogotá: Colección vitral.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre Liberalismo y Comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.
- Trepat, C. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales y Multimedia Expositiva*. Barcelona: Grao.
- Villa Orrego, N. H. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31 (1), pp. 207-225.
- Visa Barbosa, M. (2012). Una metodología sociológica y narrativa para el análisis de relatos fotográficos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, pp. 929-939.
- Williamson Mcdiarmid, G. y Vinten-Johansen, P. (2000). A Catwalk across the Great Divide Redesigning the History Teaching Methods Course. In P. N., Stearns, P. Seixas, y S. Wineburg (Ed.), *Knowing, Teaching & Learning His-tory. National and International Perspectives* (pp. 156-177). New York: New York University Press.