

Indagación Narrativa visual en la práctica educativa

Visual Narrative Inquiry in School Practice

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA

CATEDRÁTICO DEL DEPTO. DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

En este artículo analizo cómo la indagación narrativa visual es un buen planteamiento, o un procedimiento de trabajo muy valioso, en los procesos formativos o, como argumentaré más adelante, para educar en el ejercicio o práctica de unos valores y para promover el desarrollo de la mente. Atendiendo a la teorización realizada en el campo de la enseñanza, empezaré explicitando el papel de la formación, frente a la instrucción, en educación, y cómo la práctica formativa contempla y tiene en consideración los anteriores beneficios. Después de exponer la naturaleza de los procesos formativos, abordaré cómo la indagación narrativa visual genera situaciones espacio-temporales y socioculturales relevantes para fomentar los procesos mentales superiores y para la enseñanza, vivencia y aprendizaje de valores, tales como los que sustentan derechos humanos.

Palabras clave: Indagación narrativa, imagen, educación, experiencia y valores.

Abstract

In this article I discuss how visual narrative inquiry is a good approach, or a very valuable strategy in the educational procedure or, as I explain later, to educate in the exercise or practice of values and to promote the development of the mind. According to theories in the field of education, I'll start talking about the role of training, against the instruction, in education, and how training practice contemplates and takes into consideration the previous benefits. After showing the nature of the training processes, I'll address how the visual narrative inquiry creates spatiotemporal and cultural situations relevant to fostering the higher mental processes for education, experience and learning of values, such as those which underpin human rights.

Key words: Narrative inquiry, image, education, experience and values.

1. EDUCACIÓN COMO INSTRUCCIÓN Y FORMACIÓN

La instrucción consta de acciones de enseñanza basadas en procesos cognitivos simples de asociación y memoria encaminadas a que el alumnado adquiera habilidades básicas, instrumentales, como son la lectura, el cálculo, el reconocimiento de los diferentes elementos del entorno (ríos, nubes, costas, personajes históricos, etc.), etcétera. Ahora bien, la formación hace referencia a situaciones que ponen en funcionamiento procesos mentales superiores, tales como el análisis, la reflexión, el razonamiento; que promueven el desarrollo de emociones (alegría, tristeza, etc.), sensaciones y sentimientos (amor, odio, etc.); y que introducen en valores como la solidaridad, la honestidad, la democracia, la libertad, la participación, el respeto... En este sentido, se habla de formación cuando se pretende poner en funcionamiento los procesos de pensamiento orientados a la toma de postura ante dilemas éticos, ante situaciones y hechos que confronten ideas y valores humanos, que cuestionen sentimientos, etcétera. Son pues, propósitos de la educación relacionados con el mundo afectivo, social y ético de las personas. Tienen valor en educación por su doble proyección en el desarrollo humano fundamentado, entre otros ámbitos del saber, en la teoría de la mente y en el aprendizaje de valores.

Ante esta idea, ¿cuál es la naturaleza de los procesos formativos? Básicamente, buscan un aprendizaje experiencial, una adquisición por parte de hombres y mujeres cuando viven situaciones donde están presentes los objetos que han de aprender. De esta forma, los afectos como amor y odio, las emociones como la tristeza y la alegría, o los valores como la solidaridad, la libertad, el respeto, la participación... se aprenden cuando se participa en situaciones que llevan a experimentar el amor y el odio, la tristeza y la alegría, la honestidad y el respeto, etc. Es por esto, por lo que la naturaleza de la formación está vinculada a los procesos vividos, a los valores, afectos, emociones que subyacen en las prácticas educativas.

2. FORMACIÓN Y PROCESOS MENTALES (TEORÍA DE LA MENTE)

He comentado que uno de los fines de la formación es poner en funcionamiento y fomentar los procesos mentales superiores. Desde el enfoque histórico-cultural (Vigotsky, 1979; Bruner, 1997), la mente se desarrolla cuando

entra en acción, y esto sucede cuando los humanos interaccionamos con el entorno sociocultural. En este sentido, la mente se construye en relación con los demás, con ayuda de los otros. Los diferentes estados de pensamiento, sentimientos, emociones, creencias, deseos, intereses, etcétera, que configuran la mente, son nutrientes de las intenciones e interpretaciones de las diferentes manifestaciones humanas. Esto quiere decir que podemos llegar a conocer la mente de los otros mediante la explicitación de la intencionalidad o finalidad de sus actuaciones, y ellos, a su vez, podrán conocer a quienes les rodean a través de la comunicación de las interpretaciones que estos hacen de los comportamientos de aquéllos. Comprender la mente de los demás es necesario para conocer a los otros y, consecuentemente, para fraguar relaciones de afecto. Según Hobson (1991), los niños y niñas¹ empiezan a conocer los estados mentales de los compañeros porque, previamente, han tenido vivencias afectivas y mentales que, como uno de los propósitos de la formación, pueden compartir y articular con las experiencias de los otros.

3. FORMACIÓN Y VALORES HUMANOS

También he comentado que los procesos formativos muestran una ocupación y preocupación por la introducción de los humanos objeto de educación en unos valores considerados nobles por la comunidad o sociedad donde viven. Pues bien, entre los valores considerados valiosos en las sociedades democráticas, están los recogidos en los diferentes documentos editados por Naciones Unidas en relación con los Derechos Humanos. A modo de ejemplo, vinculados a la igualdad, está la *Declaración de Kishinev del 18 de mayo de 1998 por una cultura de paz y diálogo entre civilizaciones* que, entre otros preceptos básicos, señala:

- «respetar la vida, la dignidad y los derechos humanos;
- respetar la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres;

¹ En el texto que sigue se entenderá que «en los sustantivos que designan seres animados, el masculino gramatical no solo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos» (*Diccionario Panhispánico de Dudas*, Real Academia de la Lengua, 2005).

- respetar el derecho de cada individuo a la libertad de opinión y de información...
- respetar los principios de democracia, libertad y tolerancia, diversidad cultural y diálogo,
- acatar los principios de justicia social, solidaridad y asistencia a los débiles y desfavorecidos...».

La preocupación por el desarrollo de unos valores también se puede observar en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior del 9 de octubre de 1998 organizada por la UNESCO, donde, en su articulado, se manifiesta que la educación superior debe contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática, proporcionando perspectivas críticas y difundiendo activamente valores universalmente aceptados y, en particular, la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.

4. INDAGACIÓN NARRATIVA VISUAL

Hasta aquí, he planteado que la formación está nutrida de vivencias o procesos experienciales internos de naturaleza cognitiva (percepción, análisis y reflexión sobre la realidad, etc.), afectiva, sensitiva y moral. Por esto, he comentado que valores como la libertad, la solidaridad, la democracia... se aprenden viviendo situaciones donde están presentes y se practican la libertad, la solidaridad, etc. Es esta dimensión experiencial la que hay que alertar y activar en la práctica educativa si queremos formar y no sólo instruir. Ahora bien, ¿qué situaciones de enseñanza hay que plantear y cómo hay que hacerlo para que se desencadenen y manifiesten esas vivencias y sensaciones?

Desde mi punto de vista, una de las situaciones más relevantes es la basada en el análisis, reflexión y evocación o narración de esas experiencias y, sobre todo, cuando todo ese proceso individual y grupal se hace con imágenes. De esta forma nos acercamos a la indagación narrativa visual (visual narrative inquiry) (Harper, 1987; Bach, 2007; Moss, 2008; Caine, 2010). En este planteamiento narrativo, la experiencia es considerada como una historia que puede ser narrada con imágenes (Bach, 2007); para ello se otorga importan-

cia al punto de vista de la cámara, a la exigencia de dar la grabadora a todos los miembros de un grupo para que expresen sus reflexiones, intenciones, interpretaciones y preocupaciones; y, es así, porque la *indagación narrativa visual* es un proceso de exploración y comprensión de la experiencia donde las fotografías, junto a otras formas de análisis y expresión, permiten a los participantes auto-explorar sus propias vidas, e iniciar conversaciones e indagaciones con Otros. Así pues, la indagación (análisis, reflexión, rastreo, pensamiento, etc.) que hacemos sobre nuestra experiencia cuando la narramos (verbal, textual, visualmente) produce o genera un conocimiento, un aprendizaje sobre la misma, y que, por lo tanto, contribuye a nuestro aprendizaje y desarrollo personal y social, y a que otros nos conozcan cuando informamos o comunicamos esas vivencias.

En este sentido, una posible manera de formar es cuando se narra de forma colaborativa una historia relevante con lenguajes audiovisuales, es decir, cuando se promueven narraciones biográfico-culturales audiovisuales y grupales. Contar historias con imágenes y sonido es posible por las funciones narradoras que tienen los medios tecnológicos, concretamente las herramientas materiales cuya función primaria es crear (cámaras de fotografía y vídeo, y grabadoras de audio) y las simbólicas (lenguajes oral, fotográfico, cinematográfico y musical) que hacen posible la representación de ideas, afectos, acciones... interpretaciones o significados de lo vivido en un lugar y en un momento. Con la narración de la propia experiencia se proporcionan posibilidades de intercambio, comunicación y entendimiento con otros. Pero ¿por qué el proceso de indagación sobre nuestra experiencia, base de la narración audiovisual, favorece o incita el aprendizaje de unos valores? Porque al indagar o analizar nuestra experiencia nos preguntamos por el porqué de lo que hemos hecho, de las decisiones que hemos tomado sobre dilemas éticos, o entre varias opciones de acción. Precisamente la respuesta a esos porqués viene cargada con los valores y creencias que nos llevaron a ello. Cuando esa indagación la hacemos en grupo, ofrecemos la posibilidad de someter a consideración y debate nuestros valores pudiendo, de esta forma, transformarlos o cambiarlos. Por ejemplo, la proyección de una fotografía hecha por un humano sobre un evento que ha vivido, permite hacer visible sus intenciones, creencias, afectos y pensamientos, así como poder analizarla, comentarla, estudiarla y debatirla hasta llegar a comprender los significados y sentimientos que pretendía transmitir. También, esa situación narrativa posibilita evocar las

interpretaciones que otros, ajenos al contenido de lo registrado, hacen de esa imagen.

5. FUNCIONES DE LA IMAGEN EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS HUMANOS EN LOS PROCESOS NARRATIVO-FORMATIVOS

¿Qué papeles tiene la imagen en las situaciones narrativas? ¿En qué medida esas funciones ayudan a vivir y revivir experiencias de significación y afecto a los protagonistas de los relatos visuales? En los procesos de narración descritos anteriormente, el lenguaje de la imagen es una herramienta simbólica de representación que, al menos, tiene tres funciones: registrar hechos o experiencias o comunicar el relato elaborado, soportar análisis y discusiones, e informar. Como se verá a continuación, todas ellas son valiosas por las oportunidades que ofrecen para vivir y aprender valores como los recogidos en la declaración de los Derechos Humanos.

5.1. Función de registro o fuente de información tanto observable como tácita

La imagen es fuente de información para narrar historias. En esta primera fase, interesa el proceso seguido hasta crear o tomar una fotografía y el relato proporcionado por sus autores. Existen diversas posibilidades de registro, desde proporcionar cámaras a los humanos objeto de formación, para que tomen un número limitado de fotografías que muestren los sentimientos o ideas que desean comunicar, hasta buscar imágenes ya elaboradas y publicadas pero pertinentes para la historia que pretenden contar.

Ambas situaciones, tanto la de realización como la de búsqueda, tienen algunos elementos relevantes; uno, de los más importantes, es analizar la realidad o las emociones o experiencias que se desean contar mediante la elección de un elemento concreto de la vida. Para este menester, es necesario que quien dispone de una cámara sólo pueda hacer un determinado número de fotos, no todas las que desee. Esta exigencia aumenta los procesos de percepción, análisis y reflexión sobre los objetos o partes de la realidad que sean portadoras de los significados y afectos que se pretenda transmitir.

De esta forma, una imagen, además de mostrar información sobre personas, eventos y objetos visibles de la realidad, también tiene la función de ser fuen-

te de experiencias cuando se proyecta en una pantalla mural y se da la palabra a quien la realizó o a los protagonistas del contenido de la misma cuando en ella hay representada otros humanos. En ese momento, las fotografías ayudan a evocar, *elicit* según Harper (2002), sentimientos y experiencias. También, Kearns (2012) recogió evidencias y datos relevantes a través de los comentarios de alumnos al contenido de fotografías que les presentó, pues les permitió hablar con más profundidad sobre sus propias vidas. En nuestros trabajos de investigación, los participantes estuvieron de acuerdo en apuntar que la función de registro de la realidad proporcionada por la cámara les reportó momentos de tranquilidad para mirar y observar su entorno con *quietud*, en *silencio*, y elegir aquellos instantes o fragmentos de la vida que reflejaban bien las sensaciones, sentimientos y pensamientos que alimentaban su mundo experiencial. Así pues, esta fase de registro ayuda a identificar y ser consciente de la existencia y relevancia de esas vivencias internas que son fuente de aprendizaje de los valores contenidos en las mismas.

5.2. Función de soporte de análisis, reflexión, discusión

En esta función, la imagen ya está, ya fue tomada; ahora es sometida a escrutinio público dando la palabra a todo el grupo para que pregunte o cuestione a los autores y, en su caso, a los posibles protagonistas del contenido fotografiado. En nuestro trabajo sobre educación intercultural, este uso de las fotografías realizadas por el alumnado como soporte de análisis y discusión de las situaciones y emociones que vivieron, llevó a buena parte de ellos a cambiar el significado de inmortalizar un evento u objeto de la vida que hasta entonces habían dado a una cámara fotográfica. El papel de las fotografías como soportes del análisis, estudio o debate sobre su contenido, emerge en los escenarios donde se proyectan para ser consideradas y discutidas por el grupo; es decir, cuando se ponen en común las fotografías con el resto del equipo que narra. Para ello, antes de que la clase en general tome la palabra, se puede empezar dando la palabra a uno de los presentes para que proyecte las imágenes que haya tomado o buscado y comente las razones que le llevaron a elegir las o hacerlas. Esta segunda función de la imagen ha sido utilizada en otros estudios, por ejemplo, en el de Nathalie Thomaske (2011).

Es en esas situaciones de narración visual donde confluyen las intenciones o porqués de los creadores o presentadores de una fotografía (soportadas en el conocimiento fruto de la indagación previa sobre su vida experiencial) con las

curiosidades, extrañamientos, reflexiones e interpretaciones que pueden hacer o hacen los demás alumnos sobre el contenido de la fotografía y de la historia narrada por el autor de la misma, pudiendo llegar a descubrirse elementos nuevos no percibidos por el grupo anteriormente. La integración de ambas aproximaciones, en procesos de discusión, proporciona la emergencia de una comprensión del contenido narrado y, de forma especial, del sistema de valores, creencias y referentes interpretativos del creador y protagonistas de la fotografía que es objeto de debate.

5.3. Función de informe, de construcción o narración del conocimiento experiencial

Finalmente, las informaciones proporcionadas por los alumnos a modo de *mini-rrelatos* basados en imágenes fotográficas aisladas, o en tomas de vídeo específicas, después de haber sido proyectadas para someterlas a consideración del grupo, es decir, para ser analizadas, estudiadas, debatidas y llegar a una comprensión de las mismas en un contexto sociocultural, deben tomar cuerpo o recibir unidad como un todo, como conocimiento para poder ser comunicadas. Para ello, hay que ordenar, organizar o disponer esas fotografías o tomas de vídeo en una estructura narrativa que dé sentido a la historia que se pretende transmitir/informar. Según Bach (2007), las imágenes posicionadas dentro de un proceso de narración visual se convierten en algo más que cuando están solas o se analizan de forma individual, pues se agrega la historia o mini-rrelato de una fotografía (o toma de vídeo) a la de otra, llegándose a configurar o proporcionar nuevos significados a la historia.

Existe una variedad de posibilidades o principios para hacer tal estructuración de imágenes, una de ellas es la aportada por Clandinin & Connelly (2000), es decir, los caminos o dirección a seguir tienen que ser los mismos que se toman en los procesos de indagación sobre la experiencia propia que se va a narrar y, según estos autores, están dentro de un entorno tridimensional: temporal, espacial y social. De esta forma, atendiendo a la dimensión temporal, un narrador puede componer su vida contemplándose en el pasado, en el presente y en el futuro; y, atendiendo a las otras dos, se pueden organizar las fotografías en relación a su contexto geográfico y social, según ha sido experimentada la vida en el seno de una comunidad, ligada al entorno de un pueblo determinado en un momento histórico concreto. En las narraciones realizadas por los alumnos participantes en nuestras investigaciones

(proyecto I+D+i, referencias EDU2008-03218 y EDU2011-23380) en los mencionados espacios de relación multicultural, esta última dimensión nos ha llevado a conectar unas fotografías con otras incluyendo elementos contextuales, referenciales, para concretar y dar significado a cada secuencia o historia narrada.

En este sentido, Douglas Harper es uno de los autores que ha explicitado con claridad las diferentes funciones que puede tener la fotografía en investigación e intervención en el ámbito social. Una es la que contempla el uso de la fotografía para proporcionar un informe sobre algún evento humano estudiado, sabiendo que una fotografía recoge la información de un instante, lo congela y habla de él; ahora bien, como ya hemos comentado, si se organiza un conjunto de fotos en una secuencia se puede informar de ese evento o de lo ocurrido y experimentado o vivido por un grupo o comunidad durante un tiempo prolongado. En el primer artículo publicado por la revista *Visual Anthropology*, en el año 1987, Harper ilustró esta tercera función de información presentando en nueve imágenes fijas el conocimiento experiencial que tuvo al vivir durante varias semanas junto a un vagabundo en EEUU; esas nueve fotografías expresan los momentos, pausas significativas y transiciones importantes en la vida de ese «sin techo» (*skid row*).

6. CONCLUSIONES

Cuando una emoción o sensación representada en imágenes se ha sometido a debate y consideración de un grupo de humanos mediante la proyección de las correspondientes fotografías o tomas de vídeo, no sólo devienen situaciones relevantes de aprendizaje de lo presentado (afecto, valor...) sino también los valores de participación y comprensión, pues afloran y combinan sus intenciones e interpretaciones sobre el contenido de esas imágenes. Es así porque, cuando uno de los participantes pregunta a otro por las razones que le llevaron a seleccionar una fotografía y no otra, o a hacer lo que se veía en la imagen, o a tomar una decisión determinada visualizada por el registro de un momento preciso, entonces, inevitablemente, el interrogado explicita los aspectos de la vida que más le importan, así como las teorías y creencias que fundamentan esas acciones representadas visualmente.

De igual forma, cuando se registra una realidad o la continuidad de un acontecimiento con distintas fotografías o tomas de vídeo, aparentemente desde

fuera se puede percibir ese evento como fragmentado, como un conjunto de elementos separados, pero debajo de todas esas imágenes o instantes de la realidad, está la unidad de experiencia constituida por el continuo de sensaciones, sentimientos, pensamientos y valores de quienes tomaron esas fotografías o planos de vídeo. La combinación de todas ellas en unas coordenadas espacio-temporales configura una narración destinada a dar unidad de sentido al mundo que fue vivido y experimentado por el autor o autora de las mismas. En este sentido, una historia ayuda a comprender el mundo interior de su autor, porque sus ideas, teorías, creencias, intereses y valores serán los principios de unión y relación de los fragmentos o instantes de comportamiento captados en cada una de las fotografías que componen un relato visual. A su vez, estas narraciones ayudan a dar unidad a los humanos, tan fragmentados en la actual sociedad globalizada y de la información.

Las anteriores funciones de la imagen que llevan a unas narraciones son generadoras de situaciones formativas, de vivencia de unos valores, pues reportan espacios de quietud, momentos de silencio, para escuchar la experiencia, la voz interior de los autores y, después, les lleva a mirar a su entorno social y elegir fragmentos o instantes del mismo que sean valiosos y representativos del estado de sus respectivos mundos interiores para, una vez unidos, transmitir algunos capítulos de lo experimentado en sus vidas y, de esta forma, poder desarrollar sus emociones, afectos, pensamientos y la introducción y el aprendizaje de unos valores. Es por esto, por lo que se puede afirmar que la indagación narrativa en general, y la visual en particular, generan situaciones relevantes, interesantes e importantes para la enseñanza, vivencia y práctica de valores que soportan los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. En D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a Methodology* (pp. 280-307). London: SAGE.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caine, V. (2010). Visualizing community: understanding narrative inquiry as action research. *Educational Action Research*, 18 (4), 481-496.

- Clandinin, D. J., y F. M. Connelly. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harper, D. (1987). The Visual Ethnographic Narrative. *Visual Anthropology* 1, 1-19.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies* 17 (1), 13-26.
- Hobson, R. P. (1991). Against the theory of «Theory of Mind». *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.
- Kearns, S. (2012). Seeking researcher identity through the co-construction and representation of young people's narratives of identity. *Educational Action Research*. 20 (1), 23-40.
- Moss, J. (2008). Visual narrative and diversity in our classroom: digital readings of policy. En P. Thomson (ed.), *Doing visual research with children and young* (pp. 59-73). London: Routledge.
- Thomauske, N. (2011). The relevance of multilingualism for teachers and immigrant parents in early childhood education and care in Germany and in France. *Intercultural Education*, 22 (4), 327-336.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica.