

La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas.

Víctor Yanes Córdoba¹
vryanes@ujaen.es

Recibido: 15/03/07

Aceptado: 10/04/07

RESUMEN

Tomando como referentes las corrientes pedagógicas antiautoritarias (de corte humanista) y el enfoque emancipador (crítico) de las pedagogías personalistas, así como los modelos expresivo y transaccional de la psicología de la comunicación, apuntamos a que la narrativa visual, en tanto que instrumento metodológico, se convierta en un medio dinámico, terapéutico-educativo, que ayude a la participación activa y plena del sujeto en la lógica de significación del grupo social: destacando las contribuciones dinámicas de los individuos, sus interacciones sociales, tradiciones históricas, materiales empleados y transformaciones que todos ellos sufren durante el proceso a través del cual llegan a formar parte de una comunidad de interpretación.

Palabras clave: Narrativa visual. Producción de sentido. Dialéctica intersubjetiva. Comunidad interpretativa. Metodología expresivo-transaccional.

SUMARIO 1. Introducción. 2. La comunicación social y la producción de sentido. 3. La narrativa visual y la producción de sentido. 4. La narrativa visual como metodología del sentido. 5. La articulación expresivo-transaccional del trabajo narrativo. 6. Aportaciones al trabajo terapéutico-educativo. 7. Conclusión. 8. Referencias bibliográficas.

Visual narrative as a methodology of the sense: methodological articulation and therapeutic-educational implications

ABSTRACT

Taking as relating the currents pedagogic antiauthoritarian (based on humanist psychology) and the critical focus of the personalist pedagogies, as well as, the expressive, and transactional, focus of psychology of communication. We show that visual narrative, as a methodological instrument, can be transformed into a half dynamic, therapeutic-educational one that helps to the fellow's active and full participation in the logic of significance of the social group: highlighting the dynamic contributions of the individuals, their social interactions, historical traditions, materials and transformations that all they suffer during the process through which you/they end up being part of an interpretation community.

Keywords: Visual narrative. Sense production. Intersubjectivity dialectical. Interpretive community. Expressive-transactional methodology.

¹ Lcdo. en Bellas Artes y Pedagogo, Profesor de la Universidad de Jaén

CONTENTS 1. Introduction. 2. Social communication and sense production. 3. Visual narrative and sense production. 4. Visual narrative as methodology of the sense. 5. Expressive-transactional articulation of the narrative work. 6. Contributions to therapeutic-educational work. 7. Conclusion. 8. Bibliographical index.

INTRODUCCIÓN:

Desde hace algo más de doce años parte de nuestro trabajo de investigación se ha centrado en el estudio de la construcción de sentido a través de los procesos de la narrativa visual, más concretamente en cómo determinados rasgos de la apreciación intersubjetiva de la realidad humana afectan a la producción estética del sentido, fundamentalmente a través de la mediación tecnológica gráfico-secuencial. Interés que se vio ampliado en el año 1999 por su proyección en el campo pedagógico, a partir de mi intervención en el curso de formación del profesorado, organizado por el CEP de Santa Cruz de Tenerife: *Aplicación del cómic y la animación a la metodología del sentido*; en el que se pretendía reflexionar, junto al profesorado, sobre estrategias de trabajo construidas sobre, y desde, valores, actitudes y comportamientos ante la vida, y al tiempo que, trabajar procedimientos y técnicas relacionados con la narrativa gráfica. A partir de éste curso, se constituyeron tres grupos de trabajo, que nos dieron la posibilidad de participar en el proyecto de investigación docente e innovación educativa: *La evaluación inicial y el cómic en la metodología del sentido*²; Para ello, en el desarrollo de sus contenidos, se utilizaron planteamientos metodológicos, inspirados en una “Metodología del Sentido”³, que ayudaron a poner en práctica las ideas, y evaluar las implicaciones, que este tipo de metodologías conlleva.

Los resultados obtenidos en dichos proyectos de trabajo, nos llevan a desarrollar en el curso 2000/2001, en el contexto de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna, un seminario titulado: *La narración gráfica como reflexión en torno a la intención y la acción humana*, en el que pusimos en práctica algunos de los principios metodológicos anteriores y reflexionamos sobre las posibilidades de producción de sentido a partir de los recursos teóricos y metodológicos de la narrativa gráfica.

Fruto de estas, experiencias y como parte de nuestro interés por los procesos educativos en general, y en particular los vinculados a los medios de comunicación social, de carácter visual y narrativo, a continuación presentamos una síntesis de las diferentes reflexiones teóricas y

² Este proyecto formó parte de uno de los tres proyectos, de innovación docente e investigación educativa, desarrollados simultáneamente durante el curso 1999/2000, que tienen su origen en el curso *Aplicación del cómic y la animación a la metodología del sentido*. El desarrollo simultáneo de estos proyectos, conllevó la cooperación y el intercambio de experiencias por parte de los integrantes de los tres grupos de trabajo creados, en los que se estudiaron conjuntamente las posibilidades de aplicación al aula del cómic, la animación y la fotonovela, como elementos a través de los cuales articular una metodología de sentido.

³ La Metodología del Sentido, tal y como nos plantean Martín y Rodríguez (A. Martín y otros, 1999), es una novedosa aportación al rico bagaje que los grupos y movimientos de renovación pedagógica han ido acumulando a lo largo de las tres últimas décadas en la enseñanza en Canarias. Que se puede enmarcar en el contexto del neoconstructivismo más avanzado, al contextualizar los conocimientos desde las vivencias personales de los alumnos, para, desde ellas, construir el currículo de las distintas áreas. Al tiempo que impulsa, como condición necesaria, de manera similar a la experiencia vivida en grupos y movimientos sociales y comunitarios, el compromiso personal y social en coherencia con los descubrimientos que el individuo vaya realizando.

metodológicas a las que hemos ido llegando, a lo largo de estos años (Yanes, 2003; 2005; 2006; Moreno y Yanes, 2006), en un intento de despertar el interés por su aplicación al campo de las pedagogías terapéuticas: que buscan facilitar los procesos integrales del desarrollo personal y social del sujeto, a partir del uso vehicular de la mediación visual.

LA COMUNICACIÓN SOCIAL Y LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO

Comprender la comunicación social, debe llevarnos a comprender cómo se relacionan las personas entre sí. Dar claridad a éste hecho supone asumir que: la comunicación humana es algo que las personas hacen, que no tiene vida por sí misma; esto es, no hay significado en un mensaje, excepto el que las personas le atribuyen. Por lo tanto, cuando se estudia la comunicación social, se estudia a las personas, referidas entre sí y relacionadas con sus grupos, organizaciones y sociedades, influyéndose mutuamente, informando y siendo informadas, enseñando y siendo enseñadas, entreteniéndose y siendo entretenidas. No hay nada mágico en ello, excepto lo que las personas ponen en juego, en la relación comunicativa. La sociedad, por tanto, puede ser entendida como una suma de relaciones en donde se comparte información de alguna clase.

En este marco de relaciones comunicativas, los procesos de socialización constituyen medios o recursos de la sociedad para lograr muchos de sus propósitos, objetivos y finalidades, convirtiéndose en mediadores sociales de la producción de sentido. Para el desarrollo de éstos procesos socializadores de *transmisión-producción-reproducción* de sentido, la sociedad se vale fundamentalmente de dos tipos de mediadores: sociales e institucionales, estando representado el primero de ellos por las relaciones interpersonales entre los sujetos y el segundo por las mediaciones tecnológicas, de entre las cuales sobresalen las mediaciones simbólicas de los medios de comunicación social.

El desarrollo de los medios de comunicación social no sólo ha enriquecido y transformado el proceso de formación del yo, sino que, también ha dado lugar a un nuevo tipo de intimidad que antes no existía y que se diferencia en determinados aspectos fundamentales de las formas de intimidad características de la “interacción cara a cara”. Como nos plantea Thomsom (1998: 269-301), en esos contextos de “casi-interacción mediática”, los individuos crean y establecen formas de intimidad, mediadas simbólicamente, fundamentalmente no recíprocas. En consecuencia, el proceso de formación del yo se vuelve más reflexivo e indefinido, en la medida en que los individuos recurren cada vez más a sus propios recursos para construir una identidad coherente con ellos mismos.

Enfatizar el carácter activo y creativo del yo no es sugerir que el yo no pueda ser condicionado socialmente. Al contrario, los materiales simbólicos que forman los elementos de la identidad que construimos, se distribuyen de manera desigual. Estos recursos simbólicos no están a disposición de cada uno de la misma manera, y el acceso a ellos requiere habilidades, ligadas al dominio y a la capacidad de juego simbólico que una correcta alfabetización mediática supone, que algunos individuos poseen y otros no. Además, las maneras en las que los individuos utilizan los recursos simbólicos para construir el sentido de su yo dependerán, en cierta medida, de las condiciones materiales de sus vidas, ya que ajustan sus expectativas y evaluaciones a las afirmaciones continuamente revisadas de lo que, dadas las circunstancias, podrían esperar de modo realista.

Como vemos, en los procesos de socialización se busca compartir y transmitir el sentido de aquellas cosas que son cotidianas y familiares para el grupo social, que constituyen la base de la organización y dinámica de éste. Se trabaja, entonces, con signos, significados y significantes; con signos y símbolos de comunicación. Compartirlos, creando comunidades de interpretación, contribuye, por lo tanto, a crear en el grupo una conciencia de identidad. Es más, sólo analizadas como prácticas culturales las conductas llegan a ser acciones simbólicas más que meras acciones ajenas al significado.

La idea de una comunidad interpretativa está basada en la premisa de que el proceso de la significación, o producción de sentido, tiene lugar cuando la gente participa en empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad sociocultural.

El concepto de participación guiada (por el sentido comunitario) aparece entonces como un proceso universal, que caracteriza la actividad de una comunidad de prácticas. El proceso de participación guiada, permite establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo, hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión (a la mutua comprensión). Quienes participan tienen inicialmente puntos de vista distintos sobre la situación, pero buscan una perspectiva o un lenguaje común a través del cual comunicar sus ideas; ese esfuerzo supone una ampliación del punto de vista de los participantes de forma que se produce un proceso de desarrollo. Desde un fundamento común, construido en colaboración, los participantes comparten el pensamiento cuando amplían juntos su comprensión.

LA NARRATIVA VISUAL Y LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO

Toda narrativa establece un contexto. Tiene un sujeto, un yo desde cuya perspectiva se experimenta algo y se establece cierto sentido. Esta narración posee, aunque en forma rudimentaria, una estructura a partir de la cual podría surgir una trama más elaborada. Y sobre todo, este enlace de símbolos transfiere una leve fuerza afectiva. Confrontación estética en la que lo simbólico y sus formas se configuran como modos de expresión que producen emoción e incitan a la acción. Además, a partir de esta evocación de la acción vital, el acto narrativo, refleja un ritmo sobre el cual se monta el movimiento afectivo de la narración.

En cuanto a la forma, una narrativa es fundamentalmente lenguaje hilado, configurado de modo que revele su anterior encarnación en la vida. La narrativa refleja una simetría estructural entre sus contenidos y la vida humana. Como ha señalado Ricoeur (1995), no existe separación clara entre arte por un lado y vida por el otro, ni entre los relatos y los acontecimientos descritos.

No se trata de que a través de lo visual se narre lo que les sucede a los seres humanos, sino de que en su forma narrativa capte una forma que ya estaba presente en las vidas relatadas. Una narrativa, trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien. Es conveniente recordar que todo el conocimiento que tenemos ha sido obtenido en el contexto de la vida de alguien, como un producto de las esperanzas, los temores y los sueños de alguien. La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto.

Para abordar el problema de la búsqueda del sentido, a partir de la narrativa visual, tendremos que tomar en cuenta la importancia del regreso del mí, es decir, la aparición de un sujeto creador que se busca y se encuentra a través de su capacidad de inventiva, de construcción y de resistencia a la lógica de la tecnología, de los instrumentos de poder y a la integración social.

En el escenario que es la vida cotidiana, el sentido narrativo del ser humano acostumbra a desarrollarse en tres direcciones bien concretas: (1) la apertura frente a los otros, al mundo social; (2) la apertura frente al tiempo que pasa y al lugar donde se desarrolla la acción, mundo de los objetos; y (3) la apertura a nuestra propia vivencialidad, a nuestro mundo subjetivo. En las tres, obligatoriamente nos expresamos por medio de símbolos corporales. De aquí que, propiamente, tengamos que hablar de la corporeidad como un escenario simbólico: un espacio en y sobre el cual pasa el tiempo de la acción dramática de los humanos. Podría decirse que, el sentido narrativo, que la acción dramática despliega, es consecutivo al hecho de que el ser humano se ve constreñido a utilizar lenguajes simbólicos que digan, pero que sobre todo quieran decir.

A través de un proceso de distanciamiento (o mediación) simbólica⁴, la narrativa visual nos ayuda a contemplar nuestras propias vidas a la luz de nuevas perspectivas, otorgándonos un punto de comparación para reflexionar críticamente sobre nuestras propias condiciones de vida. En este sentido, las prácticas relacionadas con la narrativa visual no son neutrales sino que están cargadas de ideas acerca de lo que es natural, maduro, moralmente correcto o estéticamente agradable. La elección de una u otra posibilidad encierra un sistema de pensamiento, de estilo de vida, de ideología. Elegimos aquello que esté enmarcado en dicho sistema, el resto es desechado.

La ideología se difunde no sólo a través de lo elegido, sino también a través de lo descartado o de lo ocultado. La ausencia pertinaz de un sistema de valores existente en unos sectores de la sociedad en beneficio de la presencia permanente de otros implica la inclinación o alineamiento en determinado sistema ideológico.

A la valoración de las relaciones en ausencia, debido a la selección de la realidad captada en las imágenes y palabras, hay que añadir la establecida por la ordenación y combinación que de ello se haga, es decir, por las relaciones sintagmáticas o secuenciales. En este sentido, el desarrollo narrativo puede ser visto como un proceso de aprendizaje en el que los individuos se enfrentan a distintas opciones a través de límites y combinaciones que uno mismo debe aceptar para sí mismo y para los demás. Además, el hecho de vivir en diferentes contextos exige aprender múltiples prácticas que han de ser integradas. Sin embargo, la conexión entre la autoformación y lugares compartidos no se destruye, dado que el conocimiento no local siempre es asumido por los individuos en lugares específicos y el significado habitual de este conocimiento —lo que significa para los individuos y cómo lo utilizan— siempre depende de los intereses de los receptores y de los recursos que aporten al proceso de apropiación, esto es al juego simbólico, que la narrativa visual nos ofrece.

Si partimos de que la base psicológica de los significados, radica en la experiencia y la apreciación o valoración de ésta; y de que la huella, que deja en nosotros la experiencia, no solamente es cognitiva, sino que también es emotiva y alcanza dimensiones estéticas;

⁴ Proceso que **J. Thomsom** (1998) describe genéricamente como “conocimiento no local”.

entonces, podemos afirmar que los significados no están conectados sólo con el saber, con la información; sino que, también se conectan con la subjetividad y la intersubjetividad humana, en las diferentes dimensiones que aquellos adquieren dentro del proceso de toma de conciencia.

Siguiendo la línea argumental anterior, se puede afirmar que, el sentido narrativo, al ser síntesis personal de los significados sociales con los elaborados personalmente, implica la interacción con los miembros del grupo social y la comunicación de significados, a fin de incorporar al significado personal, mediante una síntesis vital, el significado socialmente establecido sobre un determinado objeto de significación. La dialéctica simbólica en la que nos sumerge la narrativa visual logra así, la síntesis de lo subjetivo con lo intersubjetivo del significado, avocándonos a una especie de construcción (una dialéctica) intersubjetiva del sentido.

Va quedando claro que la construcción de sentido exige una participación activa y plena de la persona en procesos de significación, de interpretación de los significados elaborados, de sensibilización a los significados socialmente desarrollados sobre cosas y acontecimientos. La construcción de sentido, se va configurando así, como base o fundamento de la construcción del conocimiento porque da claridad a los significados. El conocimiento construido a partir de la claridad de significados, es la base para clarificar el proceso de toma de conciencia y generar conocimientos plenos de las cosas, esto es, la apropiación personal de la interpretación significativa que la comunidad en donde se vive (el grupo social) hace de una cosa o acontecer.

La construcción de sentido adquiere importancia operativa en la vida de las personas, como sujetos colectivos, porque además de construir el conocimiento, les ayuda a definir el rumbo de sus vidas, a tomar decisiones, a buscar alternativas en la solución de problemas, a explicar lo que acontece, así como lo que afecta a las personas y ayuda a integrar a las personas a la vida social. A través de esta metodología activa, se busca la autoconstrucción permanente del ser humano, poniendo en relación lo que se siente, lo que se piensa, y lo que se dice, con lo que hace, ayudando de esa forma al desarrollo integral y el equilibrio afectivo de la persona.

En esta línea, creemos que es conveniente incorporar metodologías basadas en lo vivencial y en el compromiso personal de cambio, que apoyadas en el aprendizaje informal, y en los procesos que la investigación narrativa⁵ nos ofrece desde el medio visual, atiendan al desarrollo de capacidades como la autoestima, la responsabilidad, entre otras, y coloquen estratégicamente en el marco educativo al que nos vayamos a enfrentar, el desarrollo de las capacidades de comprensión, así como las capacidades personales de organización, planificación y ejecución. Siendo la finalidad última de este planteamiento educativo el promover en el educando la construcción de sentido sobre la base de los problemas que investigan propiciando el conocimiento pleno de los mismos. Lo requiere pensar un modelo de formación flexible y comprensivo que desencadene procesos formativos en los educandos. Procesos que tienen que ver con el desarrollo del educando como sujeto social y con la construcción de habilidades personales vinculadas a la realidad personal y social en sus

⁵ La investigación narrativa designa tanto la modalidad estructurada de la experiencia vista como texto, esto es el fenómeno que se investiga (investigación sobre la narrativa), como las pautas/formas de investigación para su estudio, esto es, el método de investigación (investigación narrativa).

diferentes niveles y ámbitos, que integren las experiencias visuales del educando con sus narrativas y construcciones como sujetos.

LA NARRATIVA VISUAL COMO METODOLOGÍA DEL SENTIDO

Nuestro proyecto metodológico toma como referentes educativos tres fuentes de inspiración: (1) las aportaciones de corte fenomenológico y existencialista, que la psicología humanista hace a la pedagogía; (2) las corrientes pedagógicas antiautoritarias (las vinculadas más directamente al enfoque humanista de la psicología) y al enfoque “concientizador” (crítico) de las pedagogías personalistas; y (3) las aportaciones que la filosofía pragmatista, hace a la educación, y a partir de la cual toda contingencia, se puede convertir en una experiencia potencialmente educativa a partir de la que el sujeto se construye y se desarrolla.

El espacio básico de problemas en torno al cual gira la teorización de la mayoría de estos trabajos, es el que se refiere al estudio y la promoción de los procesos integrales de la persona. Por lo tanto podemos afirmar, que el interés de fondo que guía nuestra “reflexión” es un interés emancipador, que tomando como referencia la concientización liberadora (conciencia crítica) de Freire, y haciendo referencia a Habermas lo podemos definir como aquel que se preocupa de la potenciación, es decir, de la capacitación de los individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. Tiene un interés fundamental por la emancipación y potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de instituciones auténticas, críticas de la construcción social de la sociedad humana. Un modelo que construimos sobre todo el aparato teórico del paradigma humanista.

Para el paradigma humanista hay que partir de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo. De acuerdo con Bugental (1965), Martínez (1981) y Villegas (1986), podemos distinguir algunos postulados fundamentales y comunes a la gran mayoría de los psicólogos humanistas (Cfr. G. Hernández, 1998: 103s.), para los que el ser humano:

- Es una totalidad que excede a la suma de las partes. El énfasis holista de la psicología humanista lo distingue claramente de otras posturas atomistas o reduccionistas. Para explicar y comprender al ser humano debemos estudiarlo en su totalidad y no haciendo fragmentaciones artificiales en una serie de procesos psicológicos moleculares.

- Posee un núcleo central estructurado. Este núcleo central —que pueden ser los conceptos de ‘persona’, ‘yo’ o ‘sí mismo’ (self)— es la génesis y el elemento estructurador de todos los procesos y estados psicológicos y de su posible interacción. Sin este núcleo estructurado y estructurante no puede haber adaptación y organización (¿qué se adaptaría o qué se organizaría?) del mundo subjetivo y objetivo.

- Tiende de forma natural hacia su autorrealización. Existe una tendencia autoactualizante o formativa en el hombre que hace que, aun cuando se encuentre en condiciones desfavorables de la vida, se autodetermine, autorrealice y trascienda. Si existe un medio propicio, genuino, empático, y no amenazante [p.ej. de índole no directiva] la tendencia hacia el desarrollo de las potencialidades se verá plenamente favorecida.

- Vive en relación con otras personas y esto constituye una característica inherente a su naturaleza.

- Consciente de sí mismo y de su existencia. Las personas se conducen en el presente, de acuerdo con lo que fueron en el pasado y preparándose para vivir el futuro.

- Tiene facultades para decidir. Tiene libertad y conciencia propia para elegir y tomar sus propias decisiones. Por lo tanto, es un ente activo y constructor de su propia vida.
- Es intencional. Los actos volitivos o intencionales de la persona se reflejan en sus propias decisiones o elecciones. A través de sus intenciones, propósitos y actos volitivos, estructura una identidad personal que lo distingue de los demás.

Como se puede apreciar, en el paradigma humanista se respiran claras influencias de las filosofías existencialista y fenomenológica. Del existencialismo incorporan la idea de Sartre, de que cada uno de nosotros es producto de sus 'propias elecciones', es decir, que como seres humanos vamos creando nuestras personalidades a través de elecciones o decisiones que continuamente tomamos ante las distintas situaciones y dilemas que se nos presentan en la vida. (G. Hernández, 1998: 102ss.).

Por otro lado, de la fenomenología el paradigma humanista ha adoptado la idea de que la percepción o cualquier actividad cognoscente externa o interna que realizan los individuos es, ante todo, un acontecimiento subjetivo de acuerdo con sus realidades personales, sin ningún tipo de a priori. Antes de cualquier labor cognitiva sobre lo exterior, los seres humanos toman conciencia de sus realidades experienciales.

Para la fenomenología, los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y comprenden (P. Hernández, 1991). De este modo, para estudiar al otro en sus procesos psicológicos es necesario comprender su problemática desde su punto de vista (tal como éste la percibe) y no desde un punto de vista externo o ajeno que lo pretende estudiar "objetivamente".

El resultado de todas estas influencias es una pedagogía del ser que, sometida a la contingencia social del conocimiento, toma sentido y se transforma en un proceso experiencial de autoconstrucción identitaria, y de reflexión crítica. Marco éste en el que la relación educativa se flexibiliza, abriéndose a la experiencia del educando. Proceso emancipador y crítico que, a nuestro juicio, cobrará pleno sentido al fundarse sobre los conceptos de identidad e identificaciones pedagógicas.

LA ARTICULACIÓN EXPRESIVO-TRANSACCIONAL DEL TRABAJO NARRATIVO

El desarrollo identitario está estrechamente vinculado a los objetivos que cada uno se plantea y a las expectativas que posean en cada época de la vida. De ahí que, ante cuestiones como la siguiente ¿qué significa el desarrollo personal en la historia de una persona? no sea fácil dar una respuesta general y válida para todas las situaciones y todas las personas.

Toda identidad se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad. El escenario del sentido, en el que se configura el drama humano, y su narrativa, se configura así como un mundo simbólico en acción; un espacio y un tiempo en constante transformación, en régimen secuencial, con un argumento, de hecho, es espacio temporalizado y teatralizado. La corporeidad constituye el escenario privilegiado del drama humano porque, constitutivamente, los hombres y las mujeres son seres dramáticos. Esto quiere decir que, en su vida cotidiana, hombres y mujeres se presentan y se representan sobre los diversos escenarios del teatro del mundo a través de relaciones de proximidad, de oposición, de rechazo o de indiferencia con todos los hombres y mujeres, lo que significa que, de una manera o de otra, recitan el papel de su rol en la vida sobre el común escenario del mundo.

En este marco de sentido, y a través de los procesos de la narrativa visual, la identidad del educando hace su aparición: el educando entra en interacción con el mundo, como cualquier otro ser, pero de una manera especialmente activa porque pretende dar cuenta de ello. ¿Dar cuenta o expresarlo? Difícil de establecer lo que prevalece en cada momento porque depende de las personas y de las circunstancias. A veces prima el hecho de querer comprender, en otras la propia voluntad de expresarse o de comunicar. La realización de dicho recorrido, plantea un sistema combinatorio dentro de lo que supone la narrativa visual entendida en sus más amplias posibilidades. Sus reglas se articulan con respecto a un triple sistema de referencias: la realidad, el imaginario del educando y el lenguaje visual y narrativo. Todos estos elementos son mediadores de una visión pedagógica, al tiempo que se muestran como portadores de sentido. Pues como nos plantea F. Hernández (2001), no hay nada que pase en un curso de formación que esté carente de valores, de significado. Todo gesto, toda palabra, toda acción posee una carga de significación que es preciso saber analizar en el grupo, para que los estudiantes vayan aprendiendo a construir una actitud analítico-interpretativa.

La articulación metodológica que la narrativa visual nos propone se basa, en primer lugar, en la acción expresiva: unión de vivencias personales y creación visual, que como apuntábamos anteriormente adquieren su máxima potencialidad expresiva a través de la corporeidad humana, entendida como: conciencia de sí mismo y proyección gestual, como una encarnación simbólica de la realidad.

Conviene señalar que en las referencias al cuerpo humano siempre hay que tener en cuenta, por un lado, que el ser humano, justamente porque es un “espíritu encarnado”, en todo espacio y tiempo tiene la necesidad de transmisiones (como receptor y como emisor). Por otro que, en la sucesión de espacios y tiempos, el ser humano, con trabajo de los símbolos, desarrollado con la ayuda imprescindible de sus sentidos corporales, irá identificándose mediante las historias vividas por y con su cuerpo. Éste es el encargado de los procesos de identificación del ser humano en la vida cotidiana y, al mismo tiempo, constituye el instrumento para alcanzar la instalación en su espacio y en su tiempo. De esta manera llega a constituirse el ser humano como alguien cuya característica fundamental es la relacionalidad, el intercambio efectivo y afectivo de ideas, de acciones y de sentimientos en el marco de unas historias y de unas peripecias siempre móviles, fluctuantes y contingentes.

Y, en segundo lugar, la articulación de la narrativa como juego visual: esa capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro, una zona sincrética de representación, que no se vale de juegos regulados, adquiridos como fantasías o rituales, sino que se sitúa en el origen de la experiencia cultural. Zona sincrética de representación que se configura como un espacio de sentido que entra en interacción con otras esferas de la realidad cotidiana, e interactúa, asimilando los conocimientos del entorno y proponiendo construcciones alternativas. En este proceso resulta bastante evidente que el cuerpo humano, que, a nivel individual y colectivo, se encuentra en el mismo centro neurálgico del pensamiento, de la acción y de los sentimientos de los hombres, constituye el polo simbólico que organiza, articula e interpreta, más allá de las simples evidencias físicas, la vida cotidiana de los individuos y las colectividades.

El marco sincrético de acción que el juego narrativo de la creación visual nos propone se configura así: como el de una actividad dirigida, motivada por el placer de su ejecución, pero que persigue un fin instrumental, mediante la creación de un espacio de sentido donde son

posibles nuevas representaciones que perduran en la memoria.

Presentamos a continuación una sistematización por fases del desarrollo procesual de esta metodología (cuadro I), y que en síntesis podríamos expresar así:

Se parte de la observación directa de la realidad antes que de algún esquema, y cuando se estudia un esquema se lo refiere siempre a la vida misma.

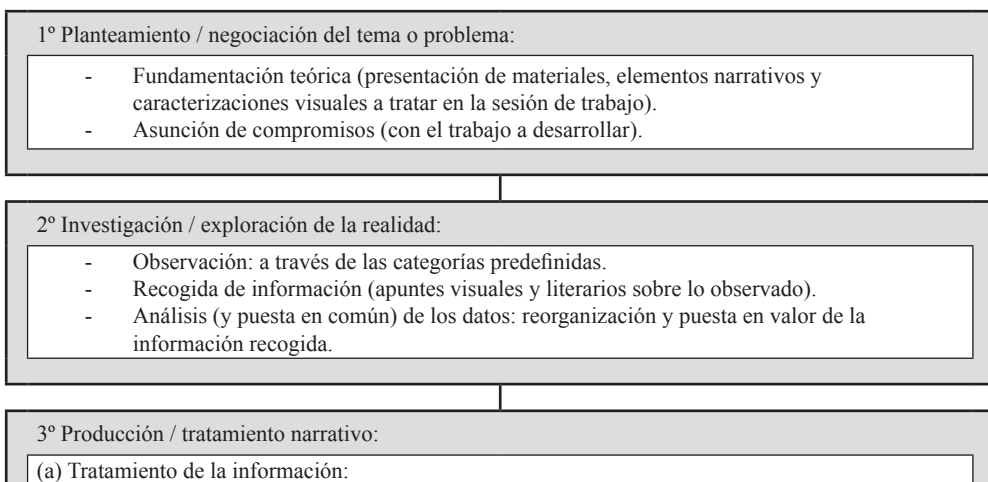
La primera responsabilidad del educador es seleccionar temas de estudio que sean culturalmente significativos y que interesen personalmente a quienes han de someterse a la relación educativo-terapéutica.

Una vez que el educando se ha comprometido con el problema, el papel del educador es aportarle los recursos necesarios y observar como responde.

En esta manera de concebir la educación, claramente deudora del trabajo por proyectos (Hernández, 2000: 189ss), el educador no siempre es el responsable de la relación educativa.

La contingencia de la relación educativa, desempeña un factor fundamental en el desarrollo del proceso. El marco transaccional de la relación educativa se produciría en un escenario en el que las propuestas e iniciativas relativas al acto educativo pudieran originarse en cualquier individuo o artefacto de la cultura visual de una determinada comunidad de interpretación, organizada según principios democráticos de respeto y compromiso.

El marco transaccional que la narrativa visual nos propone se construiría sobre una red de interacciones tejida entre los valores del educador, los valores del educando, los relatos, las imágenes y las interpretaciones en conflicto. En esta red, el educador y sus intereses terapéutico-educativos, así como el educando y sus intereses personales, sociales y visuales culturales, recibirán la misma atención. Así como cualquier texto que los miembros de la comunidad de interpretación consideren digno de interpretar o crear, obtiene una cierta categoría. Las interpretaciones y creaciones divergentes proporcionan a su vez ocasiones para la discusión, el debate, la negociación y la modificación.; son oportunidades para un intercambio transaccional y multidireccional de imágenes, conocimientos, suposiciones, valores y significados. (Wilson, 2005: 132).



<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación de datos susceptibles de ser objetivados y/o subjetivados. - Identificación de los agentes participantes en la acción. - Identificación de las acciones desarrolladas y los agentes implicados. - Subjetivación de posibles acciones/agentes (Interiorización).
<p>(b) Tratamiento técnico de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformación literaria de la información (guión literario). - Tratamiento visual del guión literario (guión gráfico).
<p>(c) Desarrollo de la narrativa visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del relato visual (construcción de sentido). - Valoración de la narrativa visual (producción de sentido).
<p>4º Valoración procesual (Autoevaluación):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión del proceso de trabajo. - Revisión de los compromisos adquiridos. - Recapitulación del tema/inicio tema nuevo.

Cuadro I: Desarrollo procesual de la metodología.

Por lo tanto, no es fácil determinar cuál es el nivel de apoyo más conveniente en la relación educador-educando. El éxito depende del constante control que todos los participantes en el proceso terapéutico-educativo ejercen sobre la situación. El traspaso de control no puede ser ajeno a un proceso de negociación. En estos contextos pedagógicos transaccionales se dan situaciones en las que los individuos, sus intereses y sus narrativas visuales, tienen la posibilidad de entrar en conflicto, de quedar expuesta a la dialéctica intersubjetiva, y de ser sometida a la comunidad de interpretación.

Vemos el marco transaccional de la narrativa visual como un proceso de respecto hacia el otro —hacia otros individuos, hacia sus imágenes y hacia sus ideas—. Los significados que se producen en la transacción educativa son tan variables como las narrativas y sus interpretaciones. Sin embargo, los significados siempre están abiertos a la modificación y reinterpretación. Los significados también surgen a través de las nuevas narrativas visuales creadas por educandos y educadores, narrativas que casi siempre cobran forma a partir de un proceso de modificación y reinención de las narrativas previas puestas en juego por parte de la comunidad de interpretación.

APORTACIONES AL TRABAJO TERAPÉUTICO EDUCATIVO:

La propuesta metodológica, que hemos esbozado, trata de respetar, al modo de la psicología humanista, los procesos vitales y afectivos de las personas, posibilitando la autocomprensión y ahondando en el yo personal. Impulsa, como condición necesaria, de manera similar a la experiencia vivida en grupos y movimientos sociales y comunitarios, el compromiso personal y social en coherencia con los descubrimientos que el individuo vaya realizando.

La producción de sentido aparece así como un proceso universal, camuflado bajo el concepto de participación guiada (por la narrativa visual), que caracteriza la actividad de una comunidad

de prácticas. De esta manera, la participación guiada implica una intervención para afectar el proceso de construcción de sentido que realizan las personas. El proceso de intervención exige en los sujetos que intervienen claridad en el proceso personal de construcción de sentido, a fin de que sean capaces de evaluar, intervenir, orientar o reorientar y dirigir cada una de las fases de dicho proceso, de modo que facilite a cada uno de los implicados la realización del proceso personal.

El proceso de participación guiada, que la narrativa visual nos ofrece, permite establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo, hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión (a la mutua comprensión). Es más, la narrativa visual en cuanto instrumento técnico que favorece el autoconocimiento puede incrementar la actividad creadora del individuo, tornando accesibles las puertas de la fantasía; el individuo comprenderá que el mundo puede ser transformado y emprenderá la lucha contra lo convencional y lo preestablecido. Además, y aunque parezca una paradoja, tal y como nos plantea Rogers (1978), cuando dejamos emerger a los procesos creativos hay posibilidad de volverse más racional y crítico, ya que la autoexpresión y la unicidad serán exhibiciones en forma proporcional a su contenido interno.

Todo ello debe posibilitar el acercarnos a la identidad del educando y favorecer su construcción subjetiva a partir del desarrollo de una serie de competencias que le permitan comprender(se) e interpretar(se en) el mundo en el que viven. Para lo cual, además de tomar en consideración, que el fin último de este planteamiento educativo es promover en el alumnado la construcción de sentido, sobre la base de los problemas que investigan; consideramos necesario, articular cuatro ejes sobre los que instrumentalizar la propuesta metodológica:

- (1) La utilización reflexiva de la narrativa gráfica como instrumento de conocimiento e interpretación de la realidad humana (personal y social).
- (2) La utilización transdisciplinar de recursos teóricos y metodológicos de investigación social (psicológicos, antropológicos, semióticos, hermenéuticos, artísticos, etc.).
- (3) El trabajo cooperativo, como base de la producción/construcción del sentido.
- (4) El compromiso personal como dinamizador del aprendizaje.

Desde las anteriores consideraciones, lo primero que habría que señalar es que no se trata de educar facilitando estrategias ante la vida, sino tratar de que vivan estas estrategias, mediante la (re)creación de situaciones de vivencia, convivencia y colaboración interpretativa; dando acogida a la diversidad siempre presente en los grupos, posibilitando que se trabajen los intereses, las demandas o los deseos y la postura de investigación que alimenta la (re)construcción de conocimientos; y manteniendo un marco constante de negociación de todos estos procesos.

CONCLUSIÓN:

A lo largo del texto, hemos ido esbozando como en la sociedad contemporánea, los medios de comunicación social, han ido generando cambios en las formas de la comunicación humana (de la interacción cara a cara se ha pasado a una relación mediatizada “simbólica” con la vida), que en cierta medida están transformando las relaciones personales, volviéndolas reflexivas e indefinidas. También como la proliferación de materiales mediáticos contribuye a que los sujetos busquen nuevas vías de construcción de sentido a través de mundos simbólicos, con los que poder identificarse (y construir identidades). En las que el juego simbólico de la narrativa visual, se configura como un determinante (estímulo) al autoconocimiento y a la

determinación (posicionamiento) del sujeto como agente social, ayudando a desarrollar el pensamiento crítico.

A partir de un breve esbozo analítico de estas formas de distanciamiento simbólico hemos pretendido llegar a un marco metodológico (de corte humanista y crítico) que, articulado través de los procesos de producción de sentido de la narrativa visual, contribuya a reflexionar sobre la producción social de sentido. En este marco metodológico el carácter procesual y reflexivo de la narrativa visual (entendida como relato, como investigación y como uso), se convierte en un instrumento útil para comprender/interpretar las relaciones (intenciones/ acciones) humanas, dotando a los individuos de medios para explorar formas alternativas de vida de modo simbólico o imaginario; ofreciéndoles una visión momentánea de alternativas, que les permitan de ese modo reflexionar críticamente sobre ellos mismos y sobre las actuales circunstancias de sus vidas. La indagación narrativa se configura así como una capacidad humana fundamental, para ser, estar y vivir en sociedad, y por eso el papel que desempeña la narrativa en el discurso visual contemporáneo va mereciendo cada vez mayor atención. Ahora bien, ¿cuál es la cualidad de la narrativa visual que la hace tan omnipresente y tan fundamental para nuestra vida, y por tanto de interés para el uso terapéutico?

El proceso metodológico narrativo y visual, que postulo como articulación terapéutico-educativa, se inspira en las teorías educativas que subyacen en las pedagogías personalistas de corte humanista y crítico, en las que se caracteriza la relación educativa como un marco de construcción conjunta del conocimiento y la identidad, así como una relación abierta a las nuevas posibilidades democráticas, entendidas como contribución al ejercicio de la libertad, y el pensamiento crítico. Esta perspectiva tiene el ambicioso proyecto de socavar las fronteras del pensamiento simplista, de devolver a lo real, como diría Edgar Morin, toda su complejidad, toda su riqueza.

En definitiva, cuando unificamos la narrativa visual y los procesos educativos estamos creando puentes, entre la vida, el sentido común (doxa) y el conocimiento (episteme) social, sobre el cual los sujetos tejen una trama social, con la que reflexionar sobre sí mismos, como agentes sociales, y dar sentido a sus vidas, consiguiendo así mayor control sobre nuestras vidas, cuestionando nuestra visión del mundo e incrementando la capacidad para conformar nuestra propia subjetividad.

BIBLIOGRAFÍA

AGRA PARDIÑAS, M. J. (2005) "El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación". En *Marín Viadel (ed.), Investigación en Educación Artística*, 127-150. Granada, Universidad de Granada.

BRUNER, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid, Alianza.

BRUNER, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

BRUNER, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

FREEDMAN, K. (2002) "Cultura visual e identidad". En *Cuadernos de pedagogía*, abril, 312, 59-61.

HERNÁNDEZ, F. (1999) "Estudios culturales y lo emergente en educación". En *Cuadernos de pedagogía*, noviembre, 285, 40-44.

HERNÁNDEZ, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

- HERNÁNDEZ, G. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós
- HERNÁNDEZ, P. (1991). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México, Trillas.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1993) *La formación por el arte y la literatura*. Madrid, Rialp.
- MARIN VIADEL, R. (ed.) (2006) *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍN, A.; REYES, M. C.; RODRÍGUEZ, A. y YANES, V. (eds.) (1999). *Cómic, animación y metodología del sentido*. La Laguna, Copicentro Xerach (documento multicopiado).
- McEWAN, H. y EGAN, K. (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MORDUCHOWICZ, R. (2000) “Revalorizar la identidad cultural”. En *Cuadernos de pedagogía, diciembre, 297*, 32-36.
- MORENO, M. I. y YANES, V. (2006) “Integrando narrativas visuales y metodologías de sentido. Una experiencia multimedia en la formación del profesorado”. En *Actas CIVE 2006. VI Congreso Internacional Virtual de Educación*, (CD-rom). Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears.
- MUCCHIELLI, A. (1998) *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- PÁEZ, D. D. y ADRIÁN, J. A. (1993) *Arte, lenguaje y emoción*. Madrid, Fundamentos.
- RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y narración*. México, Siglo XXI.
- ROGERS, C. (1978) *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Paidós
- SUOMINEN, A. (2006) “Writing with photographs writing self: using artistic methods in the investigation of identity”. *International Journal of Education through Art*, 2, 2, 139-163. Great Britain: InSEA.
- THOMPSON, J. B. (1998) *Los media y la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- TURKLE, S. (1997) *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, Paidós.
- YANES, V. (2003) “Narrativa gráfica y educación. De la dialéctica simbólica a la construcción intersubjetiva de la realidad”. En *I Jornadas, Perspectivas de estudio en educación artística*, Almería (comunicación inédita).
- YANES, V. (2005) “De la narrativa multimedia como metodología de sentido. Consideraciones en torno a una experiencia formativa: Humanista y Crítica”. En *Actas II Congreso Nacional de formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación*, (CD-rom). Jaén, Universidad de Jaén.
- YANES, V. (2006) “Visual narratives and multimedia technology. Resources for a methodology of meaning”. En *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education*, (CD-rom). Viseu: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.