

Las imágenes en la formación docente orientadas al desarrollo del pensamiento crítico

Graciela Barón Guñazú

PROFESORA Y LICENCIADA EN ARTES PLÁSTICAS
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA
Correo electrónico: gracielabaron0@gmail.com

Gabriela Analía Soriano

PROFESORA Y LICENCIADA EN GEOGRAFÍA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA
Correo electrónico: gabrielasoriano4@gmail.com

Ana Haydeé Carbonel

LICENCIADA EN HISTORIA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS, ARGENTINA
Correo electrónico: carbonel.ana@gmail.com



RESUMEN

Las imágenes entendidas como construcción social de sentido exigen la apertura cultural del docente en su práctica en el aula. En la comunicación de significados, las imágenes circulan con un sentido estetizante o se utilizan demandadas por la disciplina académica con sentido técnico-instrumental. Sin embargo, como artefactos culturales que vehiculizan la experiencia individual y colectiva frente al mundo, deberían ser incluidas en la perspectiva constructivista que sustenta la formación docente. Un enfoque crítico de las imágenes en la enseñanza, como objetos de conocimiento complejo, más allá de su función referencial, exige el desarrollo de nuevas competencias de los docentes formadores en el actual régimen escópico. Las estrategias formativas de los futuros docentes podrían ser pensadas desde la interdisciplinariedad y desde la complementariedad entre los campos de formación disciplinario, pedagógico y de la práctica, para ampliar el desempeño docente, habitualmente centrado en la palabra oral o escrita.

Palabras claves: imágenes, formación docente, interdisciplinariedad.

ABSTRACT

The images that contribute to the social construction of meaning require the cultural openness of the teacher in his/her class practice. In the communication of meanings, images circulate in an aesthetic sense or are used by the academic discipline with an instrumental and technical sense. However, images as cultural devices that convey individual and collective experience of the world should be included into a constructivist perspective that supports the teacher training. A critical approach of images in the teaching process as objects of complex knowledge beyond its referential function requires the development of new skills from the part of training teachers in the context of the current scopic regime. Educative strategies of the future teachers could be planned from an interdisciplinary nature and from the complementarity between the discipline, pedagogic and practice training fields to increase the teaching performance, usually centered in the written and oral practice.

Key words: images, teacher training, interdisciplinary nature.

Introducción

El uso de imágenes en la enseñanza se enmarca por lo general en un enfoque tradicional, manteniendo la función vicaria del lenguaje escrito. Las palabras refieren a las imágenes y así confirman su propia autoridad verbal. En el binomio interioridad-exterioridad del conocimiento, las imágenes se mantienen en la periferia. El interrogante se plantea cuando se sitúan en la educación, abordadas desde un enfoque crítico, relacional, como objetos de estudio *per se*. Si las entendemos como construcciones sociales de sentido, las imágenes podrían realizar aportes sustanciales a la construcción de aprendizajes significativos.

Las prescripciones curriculares en la formación docente en la Argentina se orientaron a partir de los años noventa hacia un modelo constructivista en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en las prácticas docentes se observan imprevistas más cercanas al modelo conductista, y esto se manifiesta también en el trabajo académico con imágenes, explicadas o mediadas por la palabra del docente. Reflexionar sobre este tema en la formación docente favorece la mirada crítica constante sobre todos los medios subjetivantes en la formación de los futuros profesores.

Es evidente que entre la imagen como ilustración del texto y la imagen como objeto de conocimiento operan condicionantes como el estatus ontológico otorgado a las imágenes en la educación, las trayectorias formativas de los docentes y los marcos conceptuales de las disciplinas académicas. También son importantes en el aula actual los modos y formatos de circulación de las imágenes y los grados de aceptación o rechazo de la cultura de los medios.

Como punto de partida para pensar esta temática presentamos nuestra perspectiva del enfoque crítico de las imágenes en la formación docente. A continuación se expondrán los resultados de la investigación “Los sentidos de las imágenes en la formación docente. Análisis y reflexiones acerca de su potencial educativo”, realizada en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis entre 2012 y 2013. Los tópicos trabajados fueron: los sentidos

que los docentes les otorgan a las imágenes en sus clases, condicionantes o supuestos que intervienen cuando operan con imágenes, concepciones acerca del enfoque crítico sobre las imágenes y su proyección en las prácticas en el aula. Hacia el final haremos referencia a las estrategias didácticas y las condiciones institucionales que favorecerían la aplicación del enfoque crítico en el marco de la educación superior.

Enfoque crítico de las imágenes en la educación

El enfoque crítico de las imágenes en el ámbito educativo se puede entender como el cuestionamiento del entorno visual mediatizado. Una de las tareas iniciales de la escuela en una sociedad hipervisibilizada como la actual, donde pareciera no haber experiencia de mundo real si no es mediatizada por una imagen, es distinguir *mundo real* de *imagen del mundo*. En este sentido, tomamos la cita de Lois (2009) cuando advierte:

el mapa es unánimemente aceptado como uno de los dispositivos visuales convencionales de la geografía (...). Si bien nos interesa más específicamente examinar qué vemos en el mapa y cómo vemos nuestro mundo *en* los mapas, tal vez todavía tenemos que empezar un poco más atrás: ¿vemos el mapa? ¿o vemos el mapa y creemos ver el mundo?

Más allá de que las imágenes nos informan y pueden transmitir significados que remiten a su origen (su contexto de producción, su intención artística, etc.), nos permiten activar nuestra imaginación, generan significados, y ahí reside su poder (Susan Buck-Morss, 2007: 67). Un enfoque crítico en el contexto educativo tiene presente la discusión acerca de si el mundo explica las imágenes o las imágenes explican el mundo. En relación al actual régimen de visibilidad, Brea (2007) aporta ideas que deben tomarse en cuenta en el análisis de las prácticas pedagógicas que utilizan imágenes. Las imágenes electrónicas se identifican por la instantaneidad en su aparición, por su carácter efímero y ubicuo, por la asociación de imagen y mercado, por los modos

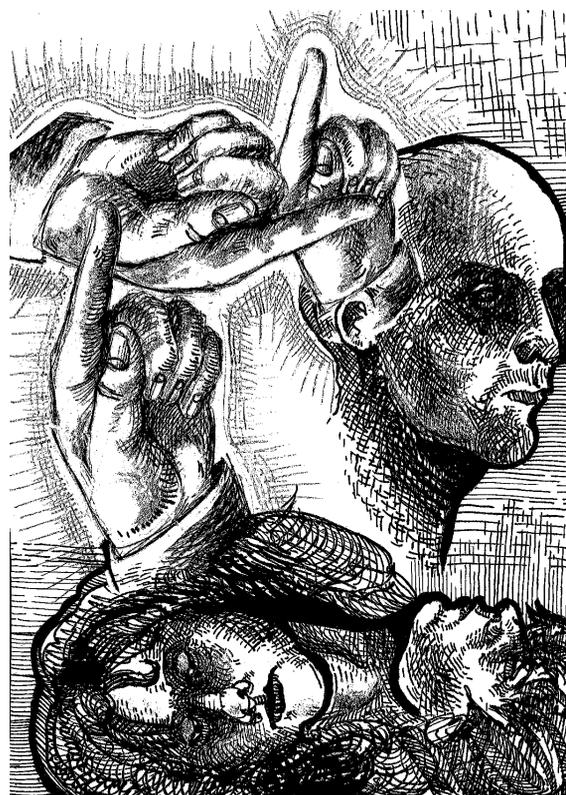
de circulación, distribución y apropiación particulares que impactan en su carga simbólica y en su dispositivo de memoria. Desde el punto de vista comunicativo, es intensa la circulación y el intercambio público de imágenes en “tiempo real”. “El carácter eminentemente gregario de las imágenes (en la actualidad) vendría a encontrar en esas cualidades comunitarias del formato inmaterial y digitalizado, y del canal de distribución electrónico, la ocasión de ver su ontología particular realizada” (Brea, 2007: 16-17). Este autor se refiere al carácter mental de las imágenes electrónicas, disociadas cada vez más de la exigencia de espacialidad y materialización en objeto específico y particularizado, y también a la apropiación colectiva del conocimiento. Un saber en red que en la generación de comunidades de carácter provisorio, fragmentado y molecular han desbordado el relato en su potencia simbólica.

Desde los estudios visuales, Nicholas Mirzoeff proporciona una clave sobre las prácticas en el aula cuando afirma:

Adoptar una perspectiva crítica es provocar un agujero en el flujo continuo de mercancías, ya sea la imagen... o el texto mercantilizado. Eso es algo que busco provocar todo el tiempo. Trato de que los alumnos desarrollen lo que se llama el pensamiento lateral, o que puedan hacer conexiones, pensando en lo que aparenta ser totalmente visible y en lo que no puede ser visto o está excluido. Es la famosa pregunta por el encuadre ¿qué está en el cuadro, y qué no está? (Dussel, 2012: 79).

El desarrollo de capacidades complejas del docente como profesional implica reconocer el universo visual de los alumnos, adquirido de manera tanto formal como informal. El alumno está en condiciones de tomar imágenes de su propio universo de apropiaciones visuales y articularlas, confrontar o discutir con otras imágenes del discurso más amplio o específico de lo disciplinario, fomentando así “la participación crítica de los jóvenes como productores culturales por derecho propio” (Buckingham, 2002).

Las imágenes pueden desempeñar muchas funciones referenciales, tanto simples como complejas,



pero está claro que decodificar un cartel publicitario no es lo mismo que interpretar una cartografía antigua, una foto o una reproducción de una obra de arte. En estas últimas, la capacidad de diferenciación perceptiva se focaliza en el símbolo mismo.

El enfoque crítico de las imágenes abre ciertas dudas sobre sus efectos en la construcción del conocimiento. Como cada imagen es un objeto particular que desencadena respuestas múltiples, se complejiza la transmisión pero también se activan mecanismos que cuestionan lo naturalizado, los lugares comunes, los estereotipos, posibilitando una reflexión crítica. El conocimiento nuevo será significativo si se tienen en cuenta los aspectos lógicos —internos de los saberes transmitidos— y psicológicos —desde el punto de vista de la asimilación— según Ausubel, citados en Gurevich (2005: 88). Nuestra propuesta supone la disposición y flexibilidad de los sujetos para circular con mayor libertad por los contenidos seleccionados y crear nuevos campos de significación.

Los docentes son cautos en su mayoría ante el enfoque crítico sobre las imágenes, aludiendo al desconocimiento de ciertos tópicos del lenguaje visual, de la historia del arte o de los estudios visuales. A su vez, los docentes del campo artístico suelen presentar dificultades con los contextos geopolíticos y/o históricos. Ante esta situación, el trabajo interdisciplinario encuentra su función con el descubrimiento de relaciones y nexos, que conduce al desarrollo de un saber en red. Para ello, las actitudes de vinculación positivas, como el respeto personal y profesional, son indispensables en la formación docente, cuando se decide compartir y articular conocimientos. De este modo, la imagen como objeto de investigación, problematización, conflicto cognitivo e intercambio entre docente y alumno se revela en toda su potencia simbólica y pedagógica.

Sin duda alguna, una perspectiva intercultural es necesaria para ver las imágenes con un enfoque crítico. Si el conocimiento es reconstruido y redefinido por cada sujeto en la transmisión cultural se optimiza su potencialidad como mediador en la construcción de conceptos, con la salvedad de que cuando se trata de imágenes el concepto se escapa, las generalizaciones se disuelven.

La investigación y sus hallazgos

La investigación emprendida se caracterizó por su dimensión descriptiva y operó en el marco de los fines prácticos inmersos en el aula. El estudio de los datos que se relevaron permitió hacer un diagnóstico aproximado de los problemas y/o necesidades para una futura intervención. Se utilizó una metodología dialéctica en la que el conocimiento y el empirismo se fueron relacionando de manera permanente.

Se trabajó con los profesorado de enseñanza secundaria en geografía e historia y los de enseñanza primaria, que cuentan con 64 docentes. La muestra estadística de 16 docentes (25% de los tres profesorado) se realizó siguiendo criterios conceptuales, formales e informales. Entre los primeros se priorizaron docentes referentes del Instituto de Formación Docente Continua San Luis, en relación con su formación profesional, sabiendo que trabajaban

con imágenes en diferentes soportes. En lo formal se buscó garantizar la representatividad de los tres campos de formación académica del Instituto: específica (50%), general y práctica (50%). En cuanto a los criterios informales, los docentes se seleccionaron por afinidad disciplinaria y predisposición manifiesta a colaborar con la investigación.

Para la recolección de los datos cualitativos, elaboramos tres herramientas aplicadas individualmente a todos los docentes de la muestra en el siguiente orden cronológico: encuesta semiestructurada, observación no participante de clases y entrevista semiestructurada, según la clasificación de Hernández Sampieri (2006).

Los datos relevados de cada herramienta fueron procesados por separado, analizando e interpretando todas las consignas, y de cada una se obtuvieron resultados parciales. A su vez, con la intención de manipular organizadamente la información, trabajamos por separado con los campos de la formación específica, general y práctica.

En el análisis e interpretación de las encuestas arribamos a las siguientes ideas generales: *a)* las manifestaciones vertidas por los docentes revelan el valor sustancial que les otorgan a las imágenes en la praxis docente; *b)* la mayoría de los docentes en su discurso son coherentes con el enfoque constructivista de la educación, prescripto para la formación docente; *c)* las opiniones manifestadas por los docentes en relación a las imágenes se aproximan tanto más a un enfoque instrumental o didáctico de las mismas que a un enfoque reflexivo-crítico y esta perspectiva estaría relacionada con las disciplinas a cargo.

La síntesis parcial del análisis e interpretación de las observaciones de clases mostró que la mayor parte de las imágenes que utilizan los docentes en sus clases son extraídas de la *web* y están relacionadas de manera directa y explícita con la disciplina a cargo. Sus operaciones con las imágenes son seleccionar y reenmarcar, conectarlas con un texto escrito (epígrafes, frases alusivas o conceptuales) y exponerlas en contextos didácticos de trabajo colectivo (presentaciones de PowerPoint). Los docentes acompañan a

los alumnos en el abordaje de las imágenes enfocándose en la información que transmiten, dejando en un segundo plano las intervenciones de los mismos, excepto cuando se usan documentales.

Para el análisis e interpretación de las entrevistas se agrupó a los docentes en tres enfoques por el uso que dan a las imágenes. Un 25% se acerca a un enfoque crítico, otro 25% a un enfoque ilustrativo y el resto tiene un enfoque intermedio —entre lo crítico y lo ilustrativo—. El enfoque crítico considera que las imágenes “van más allá de los textos y las palabras”, constituyen modelos de pensamiento, se manejan como hipótesis del conocimiento, se analizan los contextos para deconstruir lugares comunes y avanzar en los diferentes significados de las imágenes, promueven el debate, trabajan con la lectura de las mismas, recuperan saberes previos y son conscientes de que el bagaje cultural del estudiante determina o condiciona el acceso a la imagen en tanto conocimiento, radicando ahí el potencial educativo de la misma. El enfoque ilustrativo se caracteriza por ubicar la imagen como paratexto, dejando manifiesta la centralidad del texto oral o escrito, y en su discurso predomina el término “ilustran” cuando hacen referencia al uso. Son los optimistas de la imagen cuando adoptan una postura ingenua frente a la complejidad del procesamiento de las imágenes externas (Fanaro, Otero y Greca, 2005). El enfoque intermedio, entre lo crítico y lo ilustrativo, se identifica con la combinación entre los otros dos enfoques. El docente se ubica como intérprete de la compleja trama de significación de la imagen, unas veces quedándose en la superficie y otras profundizando en nuevos significados. Los docentes que conforman los campos de formación analizados se ubican indistintamente en los tres enfoques a los que se arribó. Esta situación se puede explicar por una multiplicidad de dimensiones que se cruzan y retroalimentan en el aula: la naturaleza epistemológica de las disciplinas, las trayectorias formativas académicas, las concepciones de la imagen en relación con la educación, las competencias visuales de los alumnos y las estrategias didácticas específicas empleadas.

Para organizar la información y analizar qué imágenes y cómo las usan los docentes en sus prácticas definimos las siguientes categorías iniciales de sentido:

Sentido estetizante. Es el que prevalece cuando el docente busca despertar y mantener la atención del alumno, motivando con la imagen. El docente selecciona imágenes en función de preferencias y objetivos didácticos y durante la clase mantiene una actitud proactiva, empleando estrategias atencionales variadas. Podemos interpretar que ciertas prácticas están condicionadas por el consenso colectivo de que lo que se enseña debe estar didactizado bajo ciertos criterios de seducción, poniendo en juego parámetros generales de belleza, como atractivo formal. Por lo tanto, en la construcción del guión didáctico y del discurso, las imágenes contribuyen desde un lugar estetizante a esta argumentación. En este lugar las imágenes son vistas en su dimensión transparente, son elegidas por la máxima proximidad al referente. Se entiende que la educación formal responde a la tensión que genera la cultura visual a la que están sobreexpuestos los alumnos. La porosidad del sujeto, es la porosidad del acontecer en el aula.

Sentido informativo-técnico: Se establece en el plano de la observación y decodificación de la información que transmite la imagen. La imagen contribuye a la comunicación y memorización de contenidos acotados y de procedimientos. Orientadas a la consecución de un objetivo observable, prevalecen operaciones cognitivas didácticas básicas, consideradas necesarias para abordar operaciones cognitivas más complejas. Cuando domina el sentido informativo, técnico o instrumental, obviamente la imagen está demandada por la disciplina académica en su especificidad. Los documentos cartográficos, modelos de pensamiento, esquemas motivados, mapas conceptuales y maquetas seleccionan y organizan información y a su vez contribuyen a fijar conceptos.

Sentido crítico-resignificante: Se refiere al plano de la comprensión profunda y la reflexión, y al descubrimiento de significados implícitos de la imagen. Del intercambio sustancial y el debate entre docente y alumnos surgen diferentes niveles de significación. Interpretamos que este sentido otorgado a las imágenes es connatural a la perspectiva constructivista porque involucra de manera activa al estudiante. Se ponen en juego operaciones cognitivas complejas; se recuperan saberes previos y se evidencia el bagaje cultural del estudiante, radicando ahí el potencial educativo. Se pueden manejar como hipótesis de conocimiento y admiten el análisis de contextos para descubrir relaciones entre referentes y representaciones. Las dimensiones de transparencia y opacidad de la imagen se complementan; difícilmente se llega a conclusiones o conceptos cerrados. Se entiende que la imagen surge en un contexto de visibilidad determinado y es instalado en otro contexto de visibilidad, que es el aula, en todo su valor simbólico y ético-político.

Al aplicar las categorías iniciales de análisis para interpretar la diversidad de sentidos en las decisiones docentes estudiadas llegamos a la conclusión de que el sentido estetizante y el informativo-técnico prevalecen en las prácticas de la mayoría de los docentes en el aula, mientras que sólo algunos revelan una tendencia hacia el sentido crítico-resignificante. Una explicación de esto puede ser el tipo de relación que se establece con el conocimiento en la educación superior, definido por la especialización disciplinaria y el rigor académico con que se manejan habitualmente los campos del conocimiento. A su vez, lo que sucede con las imágenes revela cierta fragmentación entre los campos de formación específica, las áreas pedagógicas y las prácticas. La interrelación de campos es indispensable para abordar las imágenes como contenido de conocimiento. También esto puede ser interpretado porque se desconoce cómo operan en la construcción de conocimientos las nuevas imágenes electrónicas.

REFERENCIAS

- Brea, José Luis. "Cambio de régimen escópico: del *inconsciente óptico* a la *e-image*". *Estudios Visuales*, núm. 4 (2007). Disponible en: <<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/JLBrea-4-completo.pdf>>.
- Buckingham, David. *Creer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata, 2002.
- Buck-Morss, Susan. "Estudios visuales e imaginación global". *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, compilado por José Luis Brea. Madrid: Akal, 2005.
- Dussel, Inés. "La cultura visual contemporánea: Política y pedagogía para este tiempo. Entrevista a Nicholas Mirzoeff". Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/96845346/Entrevista-Con-Nicholas-Mirzoeff-La-Cultura-Visual-Contemporanea#page=1>>.
- Gurevich, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2006.
- Lois, Carla. "Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XIII, núm. 298 (2009). Disponible en: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-298.htm>>.
- Fanaro, María de los Ángeles, María Rita Otero e Ileana María Greca. "Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 4, núm. 2 (2005).

suscríbete ahora

12 EJEMPLARES AL PRECIO DE 10
RECIBE LA EDICIÓN MENSUAL EN TU PROPIO DOMICILIO

SUSCRIPCIÓN ANUAL

EN MÉXICO
\$400.00

EN EL EXTRANJERO
\$110.00 dólares

Deposita en la cuenta BBVA Bancomer 00446634494 y envía la ficha de depósito con todos tus datos (nombre, dirección completa, teléfono y, en su caso, RFC) al fax (55) 55 50 58 00 y 01 ext. 119, para mayores informes comunícale al (55) 55 50 58 01 ext. 216

reunimex@servidor.unam.mx
www.revistadelauniversidad.unam.mx

REVISTA DE LA
UNIVERSIDAD DE MÉXICO

RECOMENDACIONES DE APLICACIÓN EN EL AULA

La investigación nos permitió entender que las imágenes en el marco de los enfoques constructivistas en la formación docente constituyen una vacancia conceptual y metodológica, por lo que instalar un enfoque crítico en primer lugar exige revisar nuestras propias prácticas en el aula y revalorizar el lugar que ocupan las imágenes en la tríada pedagógica docente-alumno-conocimiento.

Las condiciones necesarias para el trabajo con imágenes en el ámbito institucional que proponemos son:

- Crear un centro de investigación sobre imágenes y su relación con el aprendizaje.
- Construir una imagotheca a partir del aporte de docentes y estudiantes, en soporte material y digital, refuncionando espacios y equipando las aulas para el acceso inmediato a recursos visuales.
- Elaborar un programa de capacitación e investigación docente, sobre enfoques cognitivos acerca de las imágenes y su impacto en diferentes grupos etarios.

A continuación exponemos una *guía estratégica* para trabajar microproyectos en el aula, como propuesta curricular transversal a los campos de formación o para el diseño de proyectos extracurriculares. Esta guía involucra lo disciplinario específico, la formación cultural y una mirada ampliada en su proyección didáctica para establecer relaciones no lineales, jerarquizaciones conceptuales, reformulación de esquemas de representación tradicional y flexibilidad en los planteos que tienen en cuenta el proceso de apropiación del estudiante.

Guía estratégica

Condiciones y criterios para seleccionar las imágenes:

- Accesibilidad a las fuentes de información
- Calidad en la reproducción
- Correspondencia con el contenido disciplinar
- Claridad en los objetivos cognitivos

Análisis de la imagen:

- Introducción de conceptos específicos
- Construcción de una red de conocimientos/articulación de fuentes escritas/conocimientos previos e imaginarios colectivos
- Jerarquización del conocimiento

Plano de descripción:

- Fáctico/visual/recorte (lo visible y lo invisible)
- Técnico/elementos visuales/verbales
- Grados de iconicidad/escalas espaciales/estilos
- Simbólica-expresiva: indicadores de actores y procesos sociales
- Dinámica y relación entre elementos

Reconstrucción del contexto de visibilidad original/régimen escópico de la época/cultura visual:

- Propósitos de la construcción o creación de la imagen/objetivos
- Autoría(s)
- Localización espacio-temporal
- Esquema básico visual

Circulación *a posteriori*-poderes de la imagen/efectos de su manifestación/potencia simbólica y ético-política

- Contrastación de sistemas de representación en distintos regímenes escópicos o contextos de visibilidad
- Elaboración de hipótesis e interrogantes
- Problematicación/complejidad/reflexión (ámbito transdisciplinar)
- Producción (integración en diferentes lenguajes expresivos y comunicacionales)

Síntesis/conclusión:

- Elaboración de mapas conceptuales/descripción con la utilización de diferentes *software*
- Socialización personal o digital de conocimientos
- Elaboración de imágenes visuales, artesanales o digitales
- Comprobación de las hipótesis planteadas

Situar las imágenes en la formación docente desde un enfoque crítico, implica desandar ciertas rutinas en relación al uso de las imágenes e iniciar un trabajo interdisciplinario desde la operación cultural.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Pro-Posições. A educação pela imagem e suas geografias, vol. 20, núm. 3 (2009).

Soriano, Gabriela, Graciela Barón, y Ana Carbonel. *Los mapas: Comunicación del pensamiento y expresión del medioambiente*. San Luis: San Luis Libro/IFDC San Luis, 2008.

Recibido: 18 de octubre de 2013.

Aceptado: 29 de abril de 2014.