

Capítulo 4

DERECHO INTERCULTURAL¹

La foto-elicitación: una propuesta para la comunicación intercultural

Borja Ruiz Gutiérrez

Resumen

En las actuales sociedades multiculturales, y con la Declaración Universal de Derechos Humanos como marco normativo, el interculturalismo cobra especial importancia como proyecto social que pretende la recreación de culturas, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta. La foto-elicitación consiste en utilizar las fotografías para provocar una reacción en quien la contempla, producir un diálogo, recordar experiencias y situaciones personales, generar opiniones y discusiones acerca de los significados allí encerrados. La cuestión que se plantea en esta investigación trata de conocer, desde una dimensión cualitativa, en qué medida las narraciones mediante el lenguaje de la fotografía pueden fomentar la construcción y reconstrucción de significados en un grupo de personas diversas cultural y lingüísticamente.

El presente estudio de enfoque mixto se realiza sobre 10 sesiones de foto-elicitación, llevadas a cabo en la clase de «español para inmigrantes» del CEPA Villaverde, Madrid, durante el curso 2014/2015. La muestra fue de N=11 sujetos migrantes de 20 a 63 años. Las técnicas de obtención de datos fueron la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Además, estas sesiones fueron grabadas en video para su análisis. Los resultados muestran que las sesiones de foto-elicitación provocaban la reconstrucción de los significados que los participantes atribuían a los signos culturales, a las tradiciones o a la religión del otro, fomentándose de esta manera el aprendizaje intercultural, así como la reflexión sobre la propia cultura. A la vista de los resultados se puede concluir que la foto-elicitación es una metodología innovadora que fomenta el interculturalismo que demandan las sociedades multiculturales del siglo XXI.

Palabras clave: foto-elicitación, interculturalismo, Derechos Humanos, reconstrucción de significados.

1. Este ensayo pertenece al libro *Derechos humanos. Punto de encuentro universitario*, coordinado por la doctora Bertha Alicia Ramírez Arce y publicado por la Biblioteca Digital de Humanidades de la Universidad Veracruzana, el cual se puede consultar en línea en www.uv.mx/bdh.

Introducción

Planteamiento del problema y justificación de la propuesta de investigación

Las sociedades de la segunda década del siglo XXI deberían caracterizarse por ser conscientes de los profundos cambios estructurales acontecidos, fruto de la posmodernidad y la globalización, y por haber sabido utilizar ese conocimiento para adelantarse a los posibles problemas que de éstos pudieran surgir. Sin embargo, encontramos que sigue creciendo la desigualdad entre grupos de seres humanos en función de conocidos factores, como el sexo, la etnia, la religión o la clase social. Hija de una modernidad objetivamente entusiasmada consigo misma y desligada del interés por los valores de progreso común que le precedían, la posmodernidad adolece de diferentes crisis, heredadas quizá, como una reacción lógica a las ilusiones no cumplidas de la modernidad.²

Podemos definir a la posmodernidad como una compleja serie de movimientos filosóficos y culturales que comienzan en el siglo XX y que continúan hasta nuestros días, cuyas principales características son el desencanto del ideal de progreso común y las utopías que habían nacido con la revolución industrial; el relativismo de la razón lógica positivista, que había dominado las epistemologías científicas desde Descartes, y el creciente valor del individualismo en detrimento del valor de lo común.³ Una de las paradojas de la posmodernidad, explica Bauman,⁴ es que cada vez necesitamos realizar más juicios de valor a la vez que disminuyen –o se diluyen, a mi modo de ver– los criterios y los recursos simbólicos para llevarlos a cabo. Además, el acceso a la información producido por el desarrollo tecnológico, con la creación de una red de comunicación mundial e instantánea como máximo exponente, ha resultado en un sentimiento generalizado de desconfianza, desconcierto y escepticismo frente a los continuos mensajes con los que somos bombardeados desde los diferentes medios de comunicación. En otras palabras, cada vez disponemos de mayor cantidad de información, pero no de los criterios para discernir qué fuentes o qué mensajes son fiables, siendo éstos en muchas ocasiones contradictorios. Este hecho produce en la práctica, según Terrén,⁵ juicios ambiguos y una creciente falta de consenso ante las cuestiones éticas. Si la posmodernidad es el cambio en la mentalidad acontecido durante el siglo XX, la globalización sería el conjunto de cambios en la vida práctica de esta centuria.

Fruto de un torrencial desarrollo tecnológico durante el siglo XX y de una economía neoliberal mundializada, comenzó a desarrollarse en el pla-

2. De hecho, Habermas habla de la modernidad como un «proyecto inacabado». J. Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989.

3. J. L. Aróstegui y J. B. Martínez Rodríguez, *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Madrid, Akal, 2008.

4. Zygmunt Bauman, *Intimations of postmodernity*, Londres, Routledge, 1993.

5. E. Terrén, «Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia», en *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*, F. García Castaño y S. Carrasco Pons (eds.), Madrid, Estudios create, 2011.

neta el proceso de la globalización,⁶ que ha sido definido por Terrén de la siguiente manera:

La globalización es un proceso multidimensional que –entre otros muchos efectos–, por el tipo de cambio tecnológico en que se sustenta, altera radicalmente el uso y percepción tradicional del espacio y el tiempo, la percepción de las distancias físicas y culturales, y, en consecuencia, altera también elementos fundamentales en la configuración de la identidad, como los sentimientos de semejanza, cercanía y pertenencia.⁷

Una de las principales dimensiones de estudio de la globalización es el flujo migratorio de personas entre territorios alejados geográficamente, producido en gran medida gracias al desarrollo de los medios de transporte durante el siglo xx. La multiculturalidad –esto es, la presencia de diferentes culturas conviviendo en un mismo espacio–⁸ aparece ya en los primeros Estados-nación, explica Fernández Enguita,⁹ al producirse migraciones internas en ellas, siendo sensato pensar que personas con diferentes culturas quedasen enmarcadas dentro del mismo Estado, creándose así situaciones de multiculturalidad. Sin embargo, la heterogeneidad cultural tradicional no es en ningún caso comparable con la actual, es decir, la heterogeneidad anterior a las migraciones poscoloniales del siglo xx era, innegablemente, más homogénea.

En el caso de España, la constante demanda de empleo en sectores de la economía informal y poco regulada, y la posibilidad de acceso a prestaciones sociales como sanidad y educación públicas y gratuitas, produjo entre 1994 y 2007 un «efecto llamada» de personas procedentes de otros lugares geográficos que veían en España una oportunidad laboral –aunque temporal– frente a situaciones de vida difíciles y precarias.¹⁰ Durante esos 14 años de expansión económica, se produjo el mayor crecimiento inmigratorio de la historia contemporánea de España, pasando la población extranjera de 2,5 a 6,5 millones de personas y disminuyendo la tasa de desempleo de 24,1% a 8,3%.¹¹

6. Ramírez localiza cronológicamente el comienzo de este proceso con la caída del muro de Berlín y el final de la Guerra Fría, en la última década del siglo xx. J. D. Ramírez, «La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural», en *La identidad en la psicología de la educación*, C. Monereo, y J. I. Pozo, Madrid, Narcea, 2011.

7. Terrén, *op. cit.*, p. 261.

8. Trujillo (2005) explica que el prefijo *multi* hace referencia al contacto entre dos o más culturas: «Así, la multiculturalidad es el concepto que describe una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto, como el multilingüismo es de lenguas en contacto». F. Trujillo, «En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua», *Porta Linguarum*, núm. 4, 2005, p. 32.

9. M. Fernández Enguita, «La educación intercultural en la sociedad multicultural», *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 9, núm. 6, 2001.

10. Coletivo ioé, «La población inmigrada ante la crisis: ¿mirando hacia otro lado?», *Boletín Ecos*, núm. 24, 2013; Margarita del Olmo, «¿Remendamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo etnográfico en un aula de enlace de la Comunidad de Madrid», en F. García Castaño y S. Carrasco Pons (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*, Madrid, Estudios create, 2011.

11. Colectivo ioÉ, *op. cit.*

Tras la crisis financiera de 2008 se registró una desaceleración del «efecto llamada», debido a una gran reducción de las fuentes de empleo, siendo el sector de inmigrantes el más afectado que el de población nativa.¹² Hemos de recordar que este grupo está más representado que los autóctonos en puestos de trabajo subordinados, precarios, temporales o de bajos salarios, como por ejemplo en la agricultura, la construcción y las industrias auxiliares, el ámbito de servicios (amas de casa, cuidado de personas mayores), hostelería, etcétera.¹³

Por otro lado, se ha demostrado que las personas inmigradas sufren con mayor severidad que las nativas los efectos negativos de la crisis financiera.¹⁴ En definitiva, ellas, por no hablar de quienes se encuentran en situación de irregularidad administrativa o ilegales, evidentemente son una parte de la población más vulnerable a los efectos del desempleo y el deterioro de las prestaciones sociales producidos por la crisis económica, debido a que no tienen recursos económicos para hacer frente a esta situación de desamparo, situación, la de la pobreza, que sí comparten con colectivos de españoles. Los extranjeros que radican este país son, además, discriminados por ciertos sectores de la población nativa en función no sólo de su condición de forastero, sino de argumentos nacionalistas, étnicos o de clase social, como han señalado Actis, De Prada y Pereda en su artículo acerca de la concepción de los españoles sobre los extranjeros.¹⁵ Según explican estos autores, los discursos racistas y xenófobos españoles son en realidad contruidos «de oídas», por la interacción y combinación de criterios como el de extranjería, migración, clase social, etnia y cultura.

Tras la revisión de los datos estadísticos del Colectivo IOÉ, debemos reconocer las sociedades multiculturales y las migraciones como hechos sociales incuestionables de nuestros días que, unidos a los efectos antes mencionados de la posmodernidad y la globalización –incertidumbre y desconcierto; falta de criterios formales para elaborar juicios coherentes y firmes; alteración de los procesos tradicionales de construcción de la identidad–, no hacen sino reforzar la necesidad de la innovación educativa en favor de una sociedad más justa e igualitaria con aquellos que tienen menos oportunidades para acceder de manera normal a la vida laboral y la vida pública por el hecho de no dominar el idioma mayoritario, en primer lugar, y de haber nacido en un lugar diferente y ser –injustamente en nuestra opinión– clasificado por parte de la sociedad destino en función de su apariencia física o su lengua materna y de esa acción puntual en sus historias de vida: la migración.

Pero la necesidad de sociedades más justas, igualitarias y respetuosas con la diferencia cultural, religiosa o por razones de origen no es una mera ocurrencia, sino que está avalada por el derecho internacional, comenzando

12. Colectivo IOÉ, «Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada» *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, núm. 13, 2011.

13. Colectivo IOÉ, *op. cit.*, 2013.

14. Colectivo IOÉ, *op. cit.*, 2011 y 2013.

15. W. Actis, M. A. De Prada y C. Pereda, «Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros», *Revista de Educación*, núm. 307, 1995.

por la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Dicha Declaración nace de la voluntad de los Estados miembro por condensar en un mismo documento los derechos de toda la familia humana tras la barbarie de la II Guerra Mundial.

En primer lugar, y en relación con el derecho a la migración, la referida Declaración señala, en el artículo 13.2., que «toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar al mismo».¹⁶ Acerca de lo anterior, el artículo 14.1. alude al derecho de los refugiados a buscar asilo en cualquier país y a disfrutar de él. Por otro lado, sobre el derecho a la libertad de credo, el artículo 18 señala que toda persona debe tener libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, así como libertad para expresar sus convicciones religiosas y sus creencias, tanto en privado como en público.

Ante la actual situación de multiculturalidad y la normativa internacional relacionada, se plantea la necesidad de diseñar innovaciones educativas que cumplan con los preceptos teóricos del enfoque intercultural, también llamado interculturalismo, entendiéndolo como «un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta».¹⁷ Por su parte, Tuts también alude al enfoque intercultural como un proyecto de mejora social y una opción ideológico-política:

El enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque.¹⁸

En este sentido, creemos que la recreación de las culturas que pretende el interculturalismo puede conseguirse de manera efectiva con grupos de personas diversas cultural y lingüísticamente, en situaciones educativas que fomenten la construcción y reconstrucción de significados culturales.

Marco teórico

La construcción y reconstrucción de significados culturales

Debido a que, como sugiere Bruner,¹⁹ aprender una lengua es también aprender a situarse en la cultura que nombra, el lenguaje es un sistema práctico de re-

16. Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 diciembre 1948, 217 A (III).

17. A. Bautista, «Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales», *Comunicar*, núm. 33, 2009, p. 153.

18. M. Tuts, «Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la cohesión social», *Revista de Educación*, núm. 343, 2007, p. 46.

19. M. Bruner, *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Madrid, Siglo XXI, 1988, capítulo 4.

ferencia que nos informa del contexto, la intención, el tema, etcétera. La esfera de referencia de los significados no es perfecta y acabada, sino imperfecta y ambigua. Los seres humanos continuamos creando ciencia y relatos para nombrar y «controlar» el mundo, buscando nuevas relaciones entre significados. A esta facultad creativa –interpretativa– Bruner la llama *constitutividad* del lenguaje.²⁰ La constitutividad y la intencionalidad del que habla forman los dos elementos de los actos del habla del lenguaje ordinario, e implican que aprender a usar el lenguaje entraña también aprender a situarse en la cultura que la utiliza, además de cómo expresar las intenciones de acuerdo con las reglas implícitas y dinámicas de ésta. El interaccionismo simbólico²¹ postula, de manera análoga, que existen en la interacción social dos componentes principales de interés.²² El primero es la *intención* del que obra o dice, y el segundo es la *interpretación* del otro/a que recibe la acción, o la palabra.

Por otro lado, la construcción del significado de una acción, una palabra o un discurso se realiza de manera intersubjetiva, es decir, de manera social, en la interacción de la propia subjetividad con otras.²³ En relación con lo anterior, Vygotski²⁴ también defendía que la adquisición del lenguaje es inequívocamente un acto social y contextualizado. Esto quiere decir que no le otorgamos de manera intrínseca el significado a un signo (pongamos como ejemplo los dos palos que pueden formar la cruz cristiana) previamente a la relación con ese signo que nos es otorgado por el grupo cultural al que pertenecemos, sino que éste viene determinado por el significado que esa cruz tiene para el grupo donde se nos presenta. Es decir, los dos palos, en determinada posición, forman un símbolo: la cruz cristiana, siendo el lenguaje simbólico aquel en el que el significado de la cosa, los dos palos cruzados, dista mucho del significado del objeto que forman: la cruz cristiana.²⁵ De la misma manera, y siguiendo con otros símbolos religiosos, ¿qué significado tendría por sí solo el simple dibujo de una medialuna, sin las profundas connotaciones que tiene para la religión islámica y para las demás religiones? A este lenguaje simbólico pertenecen también, por ejemplo, los conceptos abstractos sin referente físico, como por ejemplo la soledad, el amor o la nostalgia.

La interpretación que hace una persona de una palabra tiene que ver, por lo tanto, con la reflexión que haya hecho sobre el significado que le otorga

20. *Ibid.*, p. 74.

21. H. Blumer, *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1982; G. Mead, *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1982.

22. Blumer (*op. cit.*) distingue entre las interacciones sociales no simbólicas y las interacciones sociales simbólicas. Las primeras se refieren a la respuesta inconsciente al estímulo de una voz ajena, por ejemplo, la primera reacción que tendríamos al escuchar el llanto de un bebé desconocido. La segunda se refiere a la respuesta mediatizada por el significado de un signo, por ejemplo, la reacción que tendríamos si una persona levantara su puño frente a nosotros. Seguramente percibiríamos este signo visual, el puño alzado, como una amenaza, al interpretar que esta persona tiene la intención de golpearnos.

23. A. Schutz, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

24. Lev Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1996.

25. P. Berger y T. Luckman, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu-Murguía, 1986, p. 79.

y que ha sido construido, como hemos explicado, de manera intersubjetiva.²⁶ La reconstrucción del significado de una palabra, acción o discurso se da, entonces, en tanto que es pensado y repensado por la persona. En consecuencia, parece obvio concluir que esta reconstrucción se potenciará cuando el significado que se le atribuye a una palabra se vea alterado debido al intercambio con la interpretación que otra persona hace de ella. Por ejemplo, el significado que le asigno al término «Ramadán» está condicionado por el que el grupo cultural al que pertenezco –en mi caso, tradición cristiana europea– le atribuye «desde fuera», además de por mis propias experiencias y mi reflexión sobre el mismo. La reconstrucción que yo haga de este significado se dará en mayor grado si otro sujeto, por ejemplo, un musulmán, me explica en qué consiste esta tradición religiosa como persona que experimenta la cultura «desde dentro».

Por otro lado, estamos de acuerdo con Bruner en que la educación debería ser el foro más importante donde se enseñase y se entrenase en la práctica de las constantes negociaciones, construcciones y reconstrucciones de significados. Creemos que la narración de historias mediante la fotografía y el video representa una manera innovadora y práctica –por ser lenguajes más intuitivos y servir como sistema simbólico de representación intermedio entre las lenguas– de enseñar a las personas que no dominan la lengua del lugar donde residen a ser participantes activos en la creación y recreación constante de cultura a través de sus significados, «y no como espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos de acuerdo con las reglas cuando se producen los indicios adecuados».²⁷

Con la investigación que ahora se expone se buscaba fomentar la construcción y reconstrucción de significados de personas diversas cultural y lingüísticamente, a través de la técnica de la foto-elicitación, que consiste en utilizar las fotografías para provocar, inducir una reacción en el que las contempla, producir un diálogo, recordar experiencias y situaciones personales, generar opiniones y discusiones acerca de los significados allí encerrados.²⁸ Se pretendía que los participantes pasasen a ser actores principales en la negociación y construcción de significados y cultura, y no meros receptores pasivos de los contenidos y significados culturales diseñados por los grupos de poder, potenciando de esta manera su motivación hacia el aprendizaje y su autoestima como agentes sociales con capacidad crítica y voz ante sus propias experiencias de vida.

A manera de conclusión a este apartado, queremos remarcar que, como denuncia Bautista: «observamos que no hay investigaciones interesadas en el uso de narraciones audiovisuales como sustrato de las relaciones intercultu-

26. G. Mead, *op. cit.*

27. J. S. Bruner, *op. cit.*, p. 128.

28. M. Banks, *Using visual data in qualitative research*, Londres, Sage, 2007; L. Rayón y A. De las Heras, «Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos», en *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación*, A. Bautista, y H. Velasco (coords.), Madrid, Trotta, 2012.

rales dirigidas a los aspectos formativos de la enseñanza; es decir, entre otros fines, a fomentar el conocimiento mutuo [del otro/a]». ²⁹

Con el objetivo de cubrir esta carencia en la investigación educativa, se propuso responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida puede la narración de historias, mediante el lenguaje de la fotografía, fomentar la construcción y reconstrucción de significados en un grupo de personas diversas cultural y lingüísticamente?

Método

Para contestar a la anterior cuestión, se realizó el estudio de caso de una clase de español para inmigrantes del Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) Villaverde, en el distrito de este mismo nombre, al sur de la ciudad de Madrid, durante el curso académico 2014-2015. La muestra de participantes fue de N=11 sujetos, hombres y mujeres de entre 20 y 63 años de edad, procedentes de Ucrania, Guinea, Bangladesh, Marruecos, India, Brasil y Bulgaria. Las técnicas de obtención de datos fueron la observación participante, las entrevistas no estructuradas, los cuestionarios y el análisis de documentos. De manera específica, en el caso de esta investigación se efectuó el análisis de los videos (y las transcripciones de los mismos) que se grabaron durante las sesiones de foto-elicitación. Se realizó un total de 10 sesiones de foto-elicitación de duración entre 20 y 30 minutos, entre los meses de enero y mayo de 2015, al final de la clase de español, una vez por semana. Por cuestiones de ética investigadora, se pidió a los participantes su autorización firmada para emplear –únicamente con fines académicos y de divulgación científica– sus fotografías, datos audiovisuales y escritos personales. En las sesiones de foto-elicitación se usaron fotografías personales traídas por los propios participantes sobre los tres temas propuestos por el investigador: «Mi país de origen», «Mi familia» y «El barrio donde ahora vivo».

Resultados

Durante las sesiones de foto-elicitación surgieron ciertos términos que provocaban conversaciones donde se proyectaban diferentes prácticas culturales. Esto ocurrió, por ejemplo, durante una sesión a principios de marzo en la que Anna compartió una fotografía para hablar sobre su familia; en la imagen se veían a ella y a su marido, a sus padres y a sus suegros, vestidos con atuendos típicos ucranianos (ver fotografía 1).

29. A. Bautista, «Miradas de la Antropología Audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural», en *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación*, A. Bautista, y H. Velasco Maillo (coords.), Madrid, Trotta, 2011, p. 117.



Fotografía 1. La familia de Anna

Aprovechando la conversación sobre la simbología de los colores en las diferentes culturas presentes en la clase, que había surgido en la sesión anterior y continuaba en esta, les expliqué el concepto de «luto» gracias a que estábamos hablando del tono del vestido que se lleva en cada país cuando muere un familiar o una persona cercana:

69

69

Borja: Tiene que ir... ¿y eso sabéis cómo se llama?

Sana: Vestidos...

Borja: El luto. En español se llama «el luto», que quiere decir guardar luto, es cuando se muere un familiar... se muere el marido... guardar, lo voy a... lo voy a apuntar... luto.

Sana: Luto.

Borja: No conozco la etimología, de dónde viene esta palabra, pero lo voy a mirar porque me parece muy interesante. El luto es cuando se muere un familiar... guardar luto... y en España y en Ucrania...

Diaraye: Negro, ¿no?

Borja: En negro.

Paulo: En Brasil también (Sesión de foto-elicitación del 5 de marzo de 2015).

Estas situaciones de enseñanza catalizadas, como hemos explicado, por las fotografías personales que traían los alumnos y alumnas, hacían que la conversación fluyera entre los participantes y el profesor, y los comentarios y cuestionamientos tanto del profesor como de los propios alumnos y alumnas surgían uno detrás y consecuentemente de la anterior explicación. Unos minutos más tarde, en la misma sesión, les expliqué el concepto de «viudo» o «viuda» a los alumnos. Anna acertó en el término que yo estaba intentando que dijiesen. Sana y Laila, ambas marroquíes, tradujeron automáticamente el término al dariya -su lengua común-, diciéndose la palabra en alto la una a

la otra y afirmando así su comprensión. Mandeep, por su parte, la tradujo al inglés, su segunda lengua, demostrando también haberlo entendido:

Borja: Ah, y se queda... ¿sabéis cómo...? una... O sea, si yo me caso y mi mujer se muere... ¿cómo...? Yo soy un...

Anna: Viudo.

Borja: Viudo.

Laila: Viudo...

Borja: Viudo y viuda.

Laila: *Armala*.

Sana: *Armala*.

Mandeep: Sí, sí, sí... *widow* (Sesión de foto-elicitación del 5 de marzo de 2015).

Además de la mera descripción de los objetos, personas o edificios que aparecían en las imágenes, estas sesiones conseguían traer a la conversación conceptos con alta carga de significado, una vez que habían sido detallados los elementos físicos denotativos que aparecían en ella. Este fue el caso de la palabra «símbolo», que introdujo Fátima al hablar de la plaza de Jamaa el Fna, en Marrakech. Al no haberle entendido en un primer momento debido a una pronunciación imperfecta, unida al ruido de la clase, les preguntó a sus paisanas marroquíes en su lengua común, y Nadia acertó en la pronunciación del término:

Fátima: Tenemos este plaza como *una símbola* de Marrakech.

Borja: ¿Como una...?

Fátima: *Ramz, ramz, ramz*.

Laila: «Sámbol».

Nadia: ¡Símbolo!

Borja: ¡Ah...! ¡Símbolo!

Fátima: ¡Símbolo! Eeeso... No me acuerdo, pero...

Borja: ¿Quién ha dicho símbolo? ¿Tú? Nadia, muy buena, es una palabra importante. Dice Fátima: «tenemos esta plaza como un símbolo de Marrakech» (Sesión de foto-elicitación del 5 de febrero de 2015).

En esa misma sesión, y seguido del anterior diálogo, intenté explicar el significado de esta palabra a las participantes:

Borja: Vale, un símbolo ¿sabéis lo que es?

Fátima: Sí...

Borja: Es algo que tiene mucho significado. Por ejemplo, un signo... con significado. En el islam, es la luna, ¿verdad?

Fátima: Sí.

Borja: En el cristianismo, la cruz, ¡esto son símbolos! Es un signo con mucho significado (Sesión de foto-elicitación del 5 de febrero de 2015).

En relación con lo anterior, entendemos que en la mayoría de lenguajes existe una serie de palabras, como pueden ser «mesa» o «zapato», que disponen de un referente físico y tienen una menor carga de significado. Hay, sin embargo, otro grupo de palabras sin referente físico, intangibles, como pueden ser, entre otras, «honor», «cultura», «tradición» o «símbolo», que podríamos catalogar como abstractas y tienen, a nuestro modo de ver, una mayor carga de significado.

Una situación paradigmática en la que los participantes de estas sesiones de foto-elicitación pudimos reflexionar fue acerca de los significados que conformaban nuestros marcos normativos de interpretación, al compararlos con otros marcos interpretativos distintos del propio; tuvo lugar gracias a la conversación que surgió al ver la fotografía que Anna trajo para hablar de su familia (fotografía 1). En la imagen se veían, como hemos explicado anteriormente, a ella, a su marido, a sus padres y a sus suegros, vestidos con los atuendos típicos ucranianos. Todo empezó cuando les pregunté a los participantes si sabían que por qué las novias, en la tradición cristiana, visten de color blanco; Anna contestó que se debe a que este es el color que simboliza la virginidad y Sana añadió que lo mismo ocurre en Marruecos:

Borja: ¿Y sabéis por qué es blanco?

Anna: Porque... significa virgen.

Borja: El blanco es el color de la pureza, de la virginidad...

Sana: También en Marruecos (Sesión de foto-elicitación del 5 de marzo de 2015).

71

71

Unos minutos más tarde Mandeep, ayudada por Ahmed –puesto que tenía dificultades para expresarse–, aportó la siguiente información: en sus culturas de origen no se utiliza el blanco en las bodas porque simboliza la mala suerte, ya que es el color del luto y por lo tanto se asocia a la muerte:

Mandeep: En India, pero.... Y blanco no bueno para la boda.

Borja: ¡Ah, no?!

Mandeep: No...

Borja: ¿Por qué?

[...]

Mandeep: Eso no bueno suerte.

Borja: No buena suerte.

Mandeep: No...

Borja: ¡Ah!, ¿que el blanco no da buena suerte?

[...]

Ahmed: Normalmente... esto una cosa, cómo dice... una gente... mo, mu... morir.

Mandeep: Mue, muerte...

Borja: ¡Ah vale! O sea, el blanco se asocia a la muerte (Sesión de foto-elicitación del 5 de marzo de 2015).

Discusión y conclusiones

1. El refuerzo o retroalimentación de las palabras que emergían del comentario acerca de las fotografías, provocaba la construcción y reconstrucción de significados

Palabras como «luto» o «viudo/a» emergieron, como hemos mostrado, en una de las sesiones en las que hablábamos acerca de las bodas en las diferentes culturas que ese día estaban representadas en la clase. Es importante señalar que, aunque obviamente estos son conceptos que existen en las lenguas de los participantes –tal y como lo evidencia que Laila y Sana dijeron, casi a la vez, la palabra «armala», que es la traducción en árabe de la palabra viudo/a–, los matices semánticos pueden variar en diferentes lenguas en función de las distintas asociaciones de significados que hacen las culturas, como veremos más adelante. También es importante apuntar que, desde nuestra perspectiva, las situaciones educativas derivadas del aprendizaje y comentario de este tipo de palabras (a diferencia de otros vocablos, como «graduación» o «estanque») se prestan más para la construcción y reconstrucción de los significados culturales, que es uno de los principales objetivos de la educación intercultural. Por otro lado, tal y como se observa en el fragmento que recoge el aprendizaje de la palabra «luto» por parte de Sana y de los demás asistentes a aquella sesión, el aprendizaje (y la construcción y reconstrucción de significados) se lograba gracias al refuerzo o retroalimentación de confirmación de las palabras emergentes propiciado por las imágenes. Por ejemplo, cuando una vez Diaraye hubo reconocido el negro como el color del luto en España, yo les repetí «en negro...».

El refuerzo o la retroalimentación de los nuevos conceptos, tanto verbal como escrito, ocurría de manera habitual en las sesiones de foto-elicitación y fue, como exponemos, uno de los principales factores que producía la construcción y la reflexión sobre los significados que surgían en la comunicación entre los participantes, como cuando Anna acertó a responder «viudo», tras preguntarles acerca de cómo se llama en español a la persona casada tras el fallecimiento del cónyuge, y repetí, luego de ella: «viudo». Posterior al refuerzo verbal, se producía el refuerzo escrito, al apuntar las nuevas palabras en la pizarra conforme aparecían en la conversación. La actitud de reforzamiento también se observa en la ocasión en que departíamos sobre la fotografía de Marrakech que había traído Sana. Al acertar Nadia en la correcta pronunciación del término que Fátima había intentado decir, reforcé la palabra («¡Ah...! ¡Símbolo!), instantes antes de escribirla también en la pizarra. El refuerzo o retroalimentación que, como decimos, provoca la construcción y reconstrucción de significados, también se producía al explicitar la relevancia de algunas de las palabras que emergían de las conversaciones, al decir: «es una palabra importante».

2. Las fotografías personales hacían emerger y provocaban la construcción y reconstrucción de conceptos con alta carga de significado, provocando el aprendizaje entre las culturas y la reflexión acerca de la propia

Por otro lado, los datos evidencian que las dinámicas comunicativas que se conseguían mediante el intercambio dialógico sobre las fotografías nos permitían ahondar en los conceptos que subyacen a otros «con alta carga de significado». La profundización en los significados, connotaciones y matices de este tipo de palabras comenzaba con el cuestionamiento («un símbolo, ¿sabéis lo que es?») y continuaba con la explicación («es algo que tiene mucho significado...»).

Este tipo de términos pertenecen, a nuestro modo de ver, al lenguaje simbólico, tal y como lo describíamos en el marco teórico: aquel en el que dista mucho el significado de la cosa con el significado del objeto que forma.³⁰ Somos conscientes de que era en interés propio, como investigador preocupado por ciertos temas de análisis, que ahondaba en las explicaciones de esta clase de significados. Sin embargo, creemos que desde el enfoque de la educación intercultural, está justificado el conocimiento y la reflexión sobre aspectos relacionados con el honor, la cultura, la tradición, la identidad o los símbolos, sobre los matices y las connotaciones que para cada persona tienen. Creemos que la reflexión y la reconstrucción sobre estos conceptos cargados de significados (no tanto sobre palabras como «estanque» o «zapato») engloban un contenido imprescindible para conocer y reconocer al otro/a. Por ejemplo, ¿qué significa y qué connotaciones tiene la palabra «honor» para una mujer musulmana? ¿Qué significa la palabra «tradición» para un hombre procedente de la región del Punyab, en la India? ¿Qué evoca la palabra «símbolo» a una joven ucraniana? ¿Qué identidad tiene una mujer nacida en Ucrania, crecida en Bulgaria durante el periodo de la URSS, pero residente en España? La profundización en las respuestas motivaba la reflexión acerca de los significados culturales que –como defendemos en este trabajo– son necesarios para la reconstrucción de las culturas en favor de unas formas de ver el mundo, de reconocerlo, más comprensivas entre sí, más interculturales, en definitiva. Creemos, por lo tanto, que el aprendizaje y la reflexión en torno a conceptos con alta carga de significado son un contenido didáctico imprescindible para la reconstrucción de los significados culturales que son necesarios en la educación intercultural.

Como conclusión a este apartado de análisis, recordamos que la elaboración de significados es un proceso dinámico que se realiza de manera intersubjetiva y nace en el grupo cultural propio.³¹ Además, los significados se transmiten de manera social a través del lenguaje que ese grupo cultural utiliza.³² En el ejemplo que pusimos en el marco teórico, una persona nacida y formada en España le atribuirá el significado «cristianismo» al referente físico de los palos cruzados y le asignará las connotaciones pertinentes al referente de la media luna musulmana, así lo hagan en su cultura. En nuestro caso, un referente físico fue, por ejemplo, el color blanco, discrepando el significado que le atribuíamos los distintos participantes en función de la cultura que representábamos y que nos lo había transmitido: la muerte y la mala suerte, para unos, o la virginidad y la pureza, para otros.

30. Berger y Luckman, *op. cit.*, p. 79.

31. Lev Vygotsky, *op. cit.*; A. Schutz, *op. cit.*

32. Lev Vygotsky, *op. cit.*

La interpretación que una persona hace de un discurso, una acción o una palabra se produce al reflexionar sobre el significado que el grupo cultural al que pertenece le otorga a ese discurso, acción.³³ La sola reflexión acerca de los significados produce la reconstrucción de los mismos. Parece evidente pensar, por lo tanto, que si la reflexión genera la reconstrucción de significados, habrá más reconstrucción y, por ende, mayores posibilidades de repensar las culturas (y las identidades), cuantas más oportunidades de construcción y reconstrucción de sus significados se hagan. Creemos, además, que el aprendizaje de una palabra en una lengua desconocida origina automáticamente la reconstrucción del significado del concepto al que hace referencia en la lengua que se conoce, al confrontarse las connotaciones que la cultura de quien utiliza la otra lengua le atribuye con las connotaciones que le asigna la cultura propia.

Por último, cabe señalar el valor de esta investigación en relación con los Derechos Humanos citados en la introducción. En concreto, es importante destacar que en estas sesiones los participantes tuvieron la oportunidad de compartir sus creencias, ritos y tradiciones religiosas y culturales con personas de distinta procedencia que profesaban diferentes religiones y creencias, que practicaban distintas tradiciones y culturas. En estas sesiones de foto-elicitación, los participantes pudieron expresar libremente sus creencias religiosas y sus tradiciones culturales con sus compañeros. Asimismo, pudieron reconstruir los significados y valores que de manera inconsciente le atribuían a lo desconocido, llegando a *re-dibujar* de una manera consciente y racional las imágenes mentales que tenían sobre las culturas y las tradiciones de sus compañeros.

74

74

Referencias

- ACTIS, W., De Prada, M. Á. y Pereda, C., «Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros», *Revista de Educación*, núm. 307, 1995, pp. 17-51.
- ARÓSTEGUI, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B., *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Madrid, Akal, 2008.
- BALLESTEROS, J., *Posmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid, Tecnos, 1989.
- BANKS, M., *Using visual data in qualitative research*, Londres, Sage, 2007.
- BAUMAN, Z., *Intimations of postmodernity*, Londres, Routledge, 1993.
- BAUTISTA, A., «Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales», *Comunicar*, número 33, 2009, pp.149-156.
- BAUTISTA, A., «Miradas de la Antropología Audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural», en *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación*, A. Bautista, y H. Velasco Maillo (coords.), Madrid, Trotta, 2011, pp. 112-136.

33. G. Mead, *op. cit.*

- BERGER, P. y Luckman, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu-Murguía, 1986.
- BLUMER, H., *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1982.
- BRUNER, J. S., *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Madrid, Siglo xxi, 1988.
- Colectivo ioé, «Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada» *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, núm. 13, 2011, pp. 85-95.
- COLECTIVO ioé., «La población inmigrada ante la crisis: ¿mirando hacia otro lado?», *Boletín Ecos*, núm. 24, 2013, pp. 1-10.
- DEL OLMO, M., «¿Remendamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo etnográfico en un aula de enlace de la Comunidad de Madrid», en F. García Castaño y S. Carrasco Pons (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*, Madrid, Estudios create, 2011, pp. 585-609.
- FERNÁNDEZ Enguita, M., «La educación intercultural en la sociedad multicultural», *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, volumen 9, número 6, 2001, pp.3-7.
- HABERMAS, J., *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989.
- MEAD, G., *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1982.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Asamblea General, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 diciembre 1948, 217 A (III).
- RAMÍREZ, J. D., «La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación socio-cultural», en *La identidad en la psicología de la educación*, C. Monereo, y J. I. Pozo, Madrid, Narcea, 2011, pp. 27-44.
- RAYÓN, L. y De las Heras, A., «Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos», en *Antropología Audiovisual: medios e investigación en educación*, A. Bautista, y H. Velasco, Madrid (coords.), Trotta, 2012, pp. 68-97.
- SCHUTZ, A., *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- TERRÉN, E., «Inmigración, diversidad cultural y globalización», en *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, M. Á. Canosa y J. Subirats (eds.), Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.
- TERRÉN, E., «Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia», en *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*, F. García Castaño y S. Carrasco Pons (eds.), Madrid, Estudios create, 2011, pp. 55-80.
- TRUJILLO, F., «En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua», *Porta Linguarum*, número 4, 2005, pp. 23-39.
- TUTS, M., «Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la cohesión social», *Revista de Educación*, número 343, 2007, pp. 35-54.
- VYGOTSKI, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1996.