



## TÍTULO

**YOUPHOTO. “THE VOICE OF THE IMAGE”**  
FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA. PROMOCIÓN DE LA  
CONVIVENCIA Y LA IDENTIDAD EN UN CENTRO DE  
ENSEÑANZA SECUNDARIA

## AUTOR

**Ángel V. Rabadán Crespo**

	<b>Esta edición electrónica ha sido realizada en 2014</b>
Director	Walter Federico Gadea
Curso	<i>Máster Oficial en Comunicación y Educación Audiovisual (2013).</i> Universidad de Huelva / Universidad Internacional de Andalucía
ISBN	978-84-7993-793-5
©	Ángel V. Rabadán Crespo
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2013



## Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

### Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

### Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
  - **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
  - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- 
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
  - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
  - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

**you**  
**photo**  
*"the voice of the image"*

**Fotografía**  
**Participativa**

Promoción de la convivencia y la identidad  
en un centro de enseñanza secundaria

*Investigación*

Ángel V. Rabadán Crespo

ALUMNO

Dr. Walter Federico Gadea

DIRECTOR





TFM DE INVESTIGACIÓN MÁSTER DE EXCELENCIA EN  
COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

**you  
photo**

*Utilización de la fotografía participativa.  
Identidad y convivencia.*

**Ángel V. Rabadán Crespo**

Alumno

**Dr. Walter Federico Gadea**

Director



**Universidad  
de Huelva**

**un**  
**i** Universidad  
Internacional  
de Andalucía  
**A**

Photovoice España. YouPHOTO e.p.s.  
© 2013 Ángel V. Rabadán Crespo.  
Photovoice.es  
info@photovoice.es



Impreso en España / Printed in Spain

*A Pilar, mi amor  
por tener tanta paciencia en este proceso.*



*Agradecimientos*

PALOMA CONTRERAS

WALTER GADEA

Equipo directivo del IES “La Cañuela”  
CLEMENTE GALLARDO y ÁNGEL LUIS FERNÁNDEZ

A Patxi, mi compañero de departamento,  
por estar siempre al quite.

Y en general, a todos los profesores  
del Máster de Comunicación y Educación Audiovisual.



## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	13
<b>1. Capítulo I. Planteamiento del problema.</b>	
1.1 Intro	17
1.2 Consideraciones previas	17
1.3 Estado de la cuestión	18
1.4 Sobre la metodología y la técnica	23
1.5 Objetivos de la investigación	25
1.5.1 Objetivo general	25
1.5.2 Objetivos específicos	25
1.6 Hipótesis. Preguntas de la Investigación	26
1.7 Justificación	27
1.8 Beneficios esperados	30
1.9 Limitaciones de la investigación	32
<b>2. Capítulo II. Marco teórico y conceptual.</b>	
2.1 La Comunicación Participativa	36
2.2 Fotografía Participativa. Photovoice	40
2.3 Investigación – Acción – Participativa	44
2.4 Emociones. Educación emocional	49
2.5 Necesidades de implementación de la educación emocional a través de la fotografía participativa	50
2.6 Identidad	53
2.6.1 Identidad y ciudadanía	54
2.6.2 Identidad juvenil	56
2.7 Concepto de insights y su vínculo con la identidad	58
2.8 Competencia mediática	61
2.9 Aprendizaje dialógico. Estrategias educativas basadas en el diálogo	63
2.10 Resiliencia	66

<b>3. Capítulo III. El proyecto youPHOTO. Metodología.</b>	
3.1 Sobre el proyecto educativo	71
3.1.1 Contexto	73
3.1.2 Comunidad educativa	74
3.1.2.1 Características del alumnado	74
3.1.2.2 Características de las familias	76
3.1.3 Respuestas educativas que se desarrollan en el centro ante los referentes	77
3.2 Metodología. Diseño de la investigación	80
3.2.1 La Muestra	85
3.2.2 Instrumentos	88
3.2.2.1 El papel del investigador	90
3.2.3 Unidades de análisis. Unidades de observación	92
3.2.3.1 Los workshops de fotografía participativa	94
3.2.4 Técnicas de recolección de datos	97
3.2.4.1 Observación	97
3.2.4.1.1 Formatos de observación	100
3.2.4.1.2 El papel como observador	101
3.2.5 Los Workshops	103
3.2.6 Sobre las Fotografías	109
3.2.7 La bitácora del análisis	112
<b>4. Capítulo IV. Resultados. Análisis de la Información.</b>	
4.1 Intro. Análisis de los datos cualitativos	117
4.2 Reflexiones e impresiones durante la inmersión inicial	120
4.3 Reflexiones e impresiones durante la inmersión profunda	123
4.4 Análisis detallado de los datos	125
<b>5. Capítulo V. Discusión: Revisión de las hipótesis y Recomendaciones.</b>	
5.1 Discusión: Revisión de las hipótesis	143
5.1.1 Los procesos de comunicación generados y el cambio de los participantes	144
5.1.2 Relación entre metodología y generación de insights en los participantes	148
5.1.3 Los insights generados	153
5.1.4 Alumnos como Investigadores. Delimitación y limitaciones	157

5.2 Recomendaciones	161
5.2.1 Repensar los centros educativos. El vínculo entre el proyecto y el centro	161
5.2.2 La importancia de un adecuado planteamiento de la participación. Consultando a los estudiantes	163
5.2.3 Consideraciones éticas y protección de los participantes	166
5.2.3.1 Evaluación y minimización de riesgos	166
5.2.3.2 Consentimiento Informado	170
5.2.3.3 Proyectos en planes	171
5.2.3.3.1 Aspectos a considerar	173
5.2.4 Rigor de la Investigación	175

## **Bibliografía**

### **Tabla de Figuras**

Figura 1.1: Planteamiento del problema	26
Figura 2.1: Esquema del marco metodológico	35
Figura 2.2: Ventajas y Desventajas (Wang y Burris, 1997: 372-375)	43
Figura 3.1: Participantes	87
Figura 3.2: Unidades temáticas	96
Figura 4.1: Análisis de datos	127

### **Tabla de Imágenes**

Imágenes: 122, 123, 125, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 140.



## Introducción

Esta investigación pretende describir la utilización de la fotografía participativa como proceso de comunicación en un nuevo contexto de educación formal en un centro de enseñanza secundaria, facilitando la reflexión de los adolescentes sobre la relación con su entorno, previniendo conductas de riesgo, promoviendo la convivencia y la identidad.

Heredera de los estudios de la Comunicación para el Cambio Social, realizados durante la década de los setenta del siglo XX, retoma las bases del interaccionismo simbólico, el pragmatismo norteamericano y la educación popular latinoamericana, encontrando así, sus principales influencias en las teorías de la Comunicación Participativa, el enfoque de la Investigación – Acción – Participativa (Martí, 2012) y la Pedagogía dialógica crítica de Paulo Freire (Brito Lorenzo, 2008).

Ha venido utilizándose, generalmente, en el sector del desarrollo comunitario y en entornos de la salud, donde hemos conocido distintas investigaciones, como se verá más adelante. Sin embargo, su aplicación se ha pretendido en un centro de enseñanza secundaria dentro del horario lectivo y como actividad curricular, con la intención de escuchar las voces de los alumnos, recabando la información que nos cuentan y lo que desean transmitir.

A pesar de los avances significativos en la recogida de las visiones y contribuciones de los alumnos, tradicionalmente ha sido uno de los principales problemas metodológicos (Cook-Sather, 2006). Por ello, y a través de esta práctica, nuestra intención ha sido facilitar la participación y la reflexión de los

adolescentes, con la intención de recabar información relevante generada durante los procesos dialógicos y de comunicación.

La apuesta por incluir este trabajo en el Proyecto Educativo de Centro, es particularmente interesante para esta investigación pues, además de ser novedosa, nos acerca al problema a través de la comunicación utilizando metodologías participativas y herramientas comunicacionales innovadoras, en vez de los clásicos enfoques psicopedagógicos, abriendo así una puerta importante de la práctica de la fotografía participativa en el campo de la educación.

El proceso de tomar fotografías se convierte así, para los adolescentes, en una manera de decir algo, de comunicar un punto de vista que, de otra manera, quizás quedaría silenciado, pues puede recogerse información significativa de los alumnos para contribuir a las políticas y acciones desarrolladas en el contexto educativo del centro.

Estas experiencias, hacia la fotografía participativa, vienen desarrollándose alrededor del mundo por diversas organizaciones y fotógrafos particulares. Sin embargo, hemos encontrado dificultades por la falta de experiencias y de literatura académica en el contexto de la educación, teniendo como referente únicamente las propuestas que se han desarrollado, como se ha dicho, en el campo del desarrollo comunitario y de la salud.

Así, la estructura de esta investigación la conforman cinco capítulos.

El primero, enmarca el planteamiento del problema y los objetivos marcados al inicio de la investigación, paralelo al proyecto. Incluye las hipótesis o preguntas de investigación que han marcado y guiado todas nuestras acciones, tanto del proyecto como de la investigación, con su correspondiente justificación y con los beneficios esperados.

El segundo, establece el marco teórico y conceptual. Abordamos diferentes conceptos fundamentales para entender la práctica de la fotografía participativa y su relación con la

identidad, la ciudadanía, la generación de insights o la competencia mediática.

El tercero, el marco metodológico, queda subdividido en dos bloques: expondremos el proyecto y el contexto del IES “La Cañuela” de Yuncos, con las características del alumnado y de las familias, así como las respuestas y acciones que están llevándose a cabo; y mostraremos la metodología de la propia investigación, englobando tanto la muestra como los instrumentos de la investigación, las unidades de análisis y las técnicas de recolección de datos. Un apartado final se dedicará a la bitácora del análisis.

El cuarto, muestra los resultados de la investigación, fundamentados en el análisis detallado de los mismos mediante distintos apartados: reflexiones e impresiones durante las distintas inmersiones, inicial y profunda, en las que se ha dividido el capítulo.

Y el capítulo final ofrece una discusión a través de conclusiones y recomendaciones. Esta propuesta de intervención de fotografía participativa puede desarrollarse tanto en los centros educativos como ser aplicable en otros contextos.



## Capítulo I. Planteamiento de problema.

### 1.1. INTRO.

Se presenta el resultado de una investigación que aborda el tema de la “fotografía participativa” mediante una metodología didáctica. Busca que los involucrados en ella asuman un rol activo y participativo, en la reflexión y acción, en torno a una temática específica que se desarrolla con el fin de contribuir a la convivencia escolar y la inclusión. Utiliza la fotografía participativa como herramienta a través de la cual se generan estos procesos.

### 1.2 CONSIDERACIONES PREVIAS

Nuestra intención ha sido evaluar y analizar los procesos de comunicación generados a través de las imágenes producidas en diferentes sesiones, a la luz de las observaciones y las indagaciones realizadas a propósito de la práctica fotográfica de los participantes, en relación con su entorno, en el contexto del centro educativo IES “La Cañuela” de la localidad de Yuncos, de la provincia de Toledo en España, para una mejora de la convivencia, la participación y la inclusión. Y, por otra parte, analizar las fortalezas y los límites de una metodología, como es la fotografía participativa, de la cual hablaremos más adelante, a través de workshops con un grupo de adolescentes de segundo curso de enseñanza secundaria obligatoria.

El interés para este trabajo es la introducción en mi ámbito profesional, como docente, de técnicas y herramientas encaminadas hacia la ‘fotografía participativa’, además de que realmente me apasionan las aplicaciones y los usos de la fotografía. Por ello, deseo hacer una práctica pedagógica desde

la disciplina de la comunicación y la educación audiovisual, estrechamente vinculado a la competencia emocional y a la competencia mediática.

### 1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hemos recorrido un camino para llegar a hablar de una metodología participativa en la investigación social con medios audiovisuales. Nos ha llevado a analizar, en primer lugar, el desarrollo histórico del medio fotográfico; y, en segundo lugar, los estudios que han trabajado en torno a él y su presencia en la disciplina de la comunicación y la educación.

Este recorrido tiene como objetivo dibujar un camino clarificador hacia cuestiones relacionadas con la capacidad de estos medios y, en especial, de la fotografía como posibilidad para transmitir y producir un trabajo compartido, participativo, en donde todas las personas implicadas se sientan identificadas con el proyecto y transiten hacia objetivos comunes. Las ideas positivistas acerca de los medios audiovisuales se confrontan con las voces que demandan un uso de la imagen fotográfica como espacio de diálogo: donde nada está probado, sino que deja las puertas abiertas para diferentes análisis y narrativas, que se contraponen unas a otras dando lugar a constantes cambios en las maneras de observar esas imágenes.

Tras conocer diversas investigaciones así como ejemplos de trabajos y proyectos significativos, no se ha realizado un esfuerzo por establecer una serie de bases teóricas en las que se trate acerca de unos 'mínimos' para esta metodología. Eso sí, va haciéndose más popular y, por ello, comienzan a aparecer experiencias reproducidas en artículos académicos, en ocasiones no por los propios ejecutores de los proyectos sino por investigadores, que pueden acercarnos al estado de la cuestión actual acerca de esta manera de investigar.

Los materiales a los que se ha tenido acceso, a través de revistas académicas especializadas, se sitúan entre los años 1996 y 2010, apareciendo algunas últimas a finales del 2012,

dentro del ámbito del desarrollo comunitario y, sobre todo, aplicado en el campo de la salud artículos, generalmente en inglés, que no han sido traducidos al castellano.

Antes de pasar a nombrar algunas experiencias, y aunque no es nuestra intención profundizar aquí en el tema, apreciamos que la principal fuente de la que beben estos proyectos está basada en la pedagogía dialógica de Paulo Freire, como veremos más adelante, que inspiró nuevas corrientes metodológicas basadas en la participación. Aprovechar el conocimiento de las personas, para que sean ellas quienes expresen su propia voz; y las que, a partir de una serie de herramientas, como la fotografía participativa, y, en su caso, el educador, guía o acompañante de este proceso, les ofrece la posibilidad de contribuir a generar los cambios que ellos consideren necesarios. En esta cuestión, la fotografía fue utilizada por el propio Freire y por muchos de sus seguidores aún hoy en día, por lo que encontramos alusiones a su obra en trabajos de todo tipo.

Esta metodología viene siendo aplicada alrededor del mundo por diversas organizaciones y fotógrafos particulares, quienes creen en la posibilidad de la participación y de la fotografía para empoderar a las comunidades como agentes de su propio cambio. Organizaciones sin fines de lucro como *Photovoice*, en Inglaterra, *Asha Nepal*, *Bridges to Understanding*, *Click on Hearts*, *Foto Kids*, *Aecha Paraguay*, *Photovoice Singapur*, y, en España, organizaciones como *Imagen Acción*, *Fotovoz*, y colectivos como *Nophoto*, entre otras, han utilizado no solo la fotografía, sino también medios como el vídeo, para trabajar junto a niños, adolescentes, mujeres, etc., para lograr que sus voces sean escuchadas y sirvan de ayuda para tomar conciencia del poder para cambiar su realidad.

El primer trabajo con mayor influencia en los autores que desarrollan proyectos en esta línea, y al que se le adjudica la paternidad de la fotografía participativa, es el de Carolina C. Wang y Mary Anne Burris (1996) quienes acuñaron el término 'photovoice' o 'fotonovela' a mediados de la década de los

noventa del siglo XX. Su trabajo se basa en la intervención con mujeres que viven en el ámbito rural chino, en la provincia de Yunnan. Uno de los objetivos de este proyecto fue crear un material fotográfico realizado por estas mujeres, que pudiera servir para mostrar una realidad a los políticos de la zona, y que fueran conscientes de sus dificultades a la hora de conjugar el trabajo y la atención sanitaria.

Otros objetivos planteaban empoderar a estas mujeres para que registrasen estos aspectos de sus vidas, así como aumentar su conocimiento acerca del status de la salud de las mujeres de la zona. Dichos objetivos son tratados por las autoras como educativos: se trata de transmitir un conocimiento y, a partir del mismo, producir cambios en sus maneras de pensar y entender las problemáticas que viven.

Bettina Kolb (2008), realiza otra interesante reflexión, más actual en este sentido, sobre la entrevista participativa en torno a fotografías tomadas por los informantes. Se trata de un proyecto de investigación en pueblos de seis provincias de China y en cinco comunidades islámicas del Mediterráneo. Estudia aspectos de organización social y participación de la población en las cuestiones que les conciernen como colectivo. De nuevo, aflora la idea de que los participantes se conviertan en investigadores, tal como describen Wang y Burris en su proyecto. La autora apela a la capacidad transcultural de los informantes (participantes) de tomar e interpretar las imágenes, lo que permite que el trabajo con fotografías pueda realizarse en cualquier contexto. Para Kolb, las fotografías ofrecen la posibilidad de crear relaciones más igualitarias entre el investigador y los informantes, y obtener una información que, sin esas imágenes, sería difícil de conseguir.

Se ha comenzado a trabajar profusamente con el colectivo formado por niños y adolescentes, denominándose en algunos artículos como *'giving-kids-cameras'*, al considerar -una de las principales razones-, a estos colectivos como 'personas en transición hacia la vida adulta' negando cualquier validez a sus aportaciones y silenciando en muchos casos lo que puedan

decir acerca de las cuestiones que afectan a su vida y circunstancia. También se parte de la idea de que el lenguaje visual puede acercarnos a narrativas diferentes a las de los adultos aunque, en ningún momento, ha de pensarse que ésta sea una técnica que solamente pueda utilizarse con poblaciones de niños y jóvenes, como lo prueban otros trabajos (Packard, 2011; Wang y Burris, 1996; Kolb, 2008). Por otro lado, tampoco debemos creer que es la única manera de acercarnos a los mundos infantil y juvenil, sino una más, que ha sido puesta a prueba de manera satisfactoria en diferentes investigaciones [Sharples, Davison, Thomas y Rudman (2003)] realizadas con personas de diferentes grupos de edad (siete, once y quince años) en cinco países europeos. En estos proyectos no importa tanto el producto de las fotografías, sino los resultados de un proceso en el que se incluyen tanto los investigadores como las personas que les rodean.

Estos proyectos se centran en analizar la producción fotográfica de colectivos infantiles concretos, ya sean los niños trabajadores de Inglaterra (Mizen, 2005), los niños inmigrantes de una escuela en un barrio obrero (Luttrell, 2011) o los niños de la calle en Accra (Gana) (Mizen y Ofosu-Kusi, 2010), entre otros. Estos proyectos trabajan con colectivos excluidos y buscan entrar en mundos, en principio inaccesibles a través de la cámara fotográfica, que ellos mismos introducen en el campo y distribuyen entre los participantes. Los investigadores se aseguran, desde el principio, en no dar ningún tipo de directrices a los niños más allá de los conocimientos básicos acerca de la cámara que utilizarán durante un tiempo determinado.

Para finalizar, trataré brevemente sobre una serie de organismos no gubernamentales y asociaciones que se citaban en líneas anteriores, y que han utilizado la fotografía participativa como manera de trabajar con diferentes colectivos. Estas experiencias, en líneas generales, aunque utilizan unas herramientas con presencia en la investigación social, se encuentran alejadas de los objetivos académicos que,

desde la educación y la comunicación, se plantean para este tipo de proyectos. En la investigación social, los materiales resultantes (las fotografías) no se programan como una finalidad sino que se trabaja a través de la negociación, en cuanto a los significados de las mismas, y del análisis de contenido de manera conjunta con los participantes. En la mayoría de estas asociaciones encontraremos que las fotografías se producen como manera de dar visibilidad y, también, como producto artístico que será vendido o expuesto, cuyos beneficios serán destinados a las personas que han realizado las imágenes, a su comunidad. De esta manera, la orientación general plantea formar a estas personas en la técnica fotográfica para que produzcan unos materiales que serán mostrados a través de diversos medios (Internet, exposiciones, catálogos, calendarios, libros, etc.) Quizás los objetivos artísticos puedan formar parte de la investigación, pero no deben ser los únicos: no se trata de responder a las preguntas que nos planteamos sino a crear un material artístico a través de un proceso participativo.

Se han multiplicado los usos de la fotografía participativa tanto en el mundo artístico como en el de la intervención social, por lo que era necesario hallar un manual que explicase las maneras de trabajar con la fotografía participativa. Wendy Ewald (2005) ha recopilado y publicado sus experiencias, junto a Alexandra Lightfoot, en una guía didáctica que contiene su propia experiencia durante treinta años en diferentes partes del mundo. Artísticamente, Ewald se dedica a la fotografía. Trabaja mediante una colaboración constante con los sujetos fotografiados, con quienes asume una coautoría ya que los materiales resultantes están realizados a través de un trabajo conjunto. En sus diversos trabajos encontramos fotografías que ella ha realizado y que se transforman una vez que los niños y niñas han incluido su impronta. Uno de sus trabajos más interesantes es *American Alphabets* (Ewald, 2005). Consistió en solicitar a los niños que eligiesen una palabra entre cada letra del abecedario, a la que debían asignar una imagen que, posteriormente, tomaría la fotógrafa. Una vez reveladas estas

imágenes, los niños y niñas incluyeron sobre ellas lo que desearon.

Proyectos académicos, artísticos, de intervención... las fronteras van haciéndose más porosas. No significa que ninguna de estas vertientes pierda sus particularidades, sino que existe la posibilidad de unir las para poder explorarlas en investigaciones acerca de la comunicación visual y del lugar que los medios audiovisuales ocupan en las vidas de las personas con quienes trabajamos.

En el marco de esta tradición de participación y de otorgar a los protagonistas de la historia la posibilidad de contarla por ellos mismos con su potencial evocador y generador de diálogo, hemos emprendido el Proyecto youPHOTO en el IES “La Cañuela” de la localidad de Yuncos, enmarcado en el ámbito de la comunicación y de la educación, para experimentar y descubrir las propiedades que nos brinda la fotografía participativa para la mejora de la convivencia a través del diálogo.

#### 1.4 SOBRE LA METODOLOGÍA Y LA TÉCNICA

Con un grupo delimitado de adolescentes que conviven en un entorno escolar, en el trabajo de campo hemos aplicado una técnica cualitativa con la que llevar a cabo un proceso de investigación – acción – participativa (*participatory action research*). Las cámaras fotográficas pasan a sus manos y, como investigador, he sido quien observa, recoge, clasifica y analiza todos los datos obtenidos durante la investigación. Posteriormente realizamos un acercamiento al campo a través de un elemento, la cámara fotográfica, explícitamente utilizada por los participantes para realizar unas imágenes en torno a los temas que consideren más importantes o significativos, que han ido definiéndose durante el proceso bajo la guía y orientación del investigador.

Una de las bases de este trabajo, y una de sus mayores motivaciones, pretende llevar a cabo un acercamiento al campo

y dar mayor voz a los denominados, en antropología, como 'informantes'. Aquí, los alumnos participan de forma activa en la creación de las imágenes que conforman una parte de los datos que, posteriormente, serán analizados. Así, más allá de considerar una serie de datos valoraremos el análisis del proceso y la vivencia, al respecto, como base para posteriores acciones e investigaciones.

Partiremos de dos hipótesis iniciales para experimentar con una técnica que viene siendo más visible; sobre todo, en el ámbito de la acción social, del arte y de la pedagogía. Por ello, el mayor aprendizaje plasmado será el reto de realizar un trabajo de campo a través de la creación de los workshops de fotografía, y la negociación durante los mismos, así como los objetivos y las maneras de llegar a ellos.

Entre las particularidades del acercamiento a los participantes se encuentra el uso de las indagaciones que, en este caso, se realizan a través de la producción de las fotografías como objetos evocadores: más allá de ser testigos mudos de un momento determinado, hacen referencia a situaciones y contextos muy diversos y generan discursos por parte de los participantes, que son necesarios para entender los significados de las imágenes analizadas conjuntamente con el investigador.

Por otra parte, la observación participante ha permitido, en este trabajo, ser cómplice de las prácticas fotográficas de los intervinientes durante las sesiones del workshop de fotografía, lo que aporta información acerca de las intencionalidades al utilizar la cámara y las dinámicas que se crean en torno a ella.

## 1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.5.1 OBJETIVO GENERAL

La intención de esta investigación es:

**Describir la utilización de la fotografía participativa como proceso de comunicación, facilitando la reflexión de los adolescentes sobre la relación con su entorno, previniendo conductas de riesgo, promoviendo la convivencia y la identidad.**

Destacamos que, como profesionales de la educación y de la comunicación, hemos querido provocar la posibilidad de vincular el proceso de creación fotográfica con tareas de cambio social (dentro y fuera del centro educativo), especialmente las que implican involucrar directamente a los actores en el desarrollo de las actividades (unos resultados que no quedarán recogidos en esta investigación, profundizando en un futuro, durante el doctorado).

Este método de estudio y acción busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos investigados.

### 1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como ejes del presente trabajo, en la investigación planteamos tres objetivos específicos:

1. Registrar y reflejar los problemas y fortalezas, tanto individuales como comunales de los participantes, que se generan en los workshops como propuesta para lograr un cambio positivo en los adolescentes.
2. Promover el diálogo crítico sobre los temas relevantes a nivel individual y comunal, mediante la discusión en grupo.
3. Identificar *insights* producidos por los adolescentes durante los workshops a consecuencia del proceso comunicacional desarrollado en ellos.

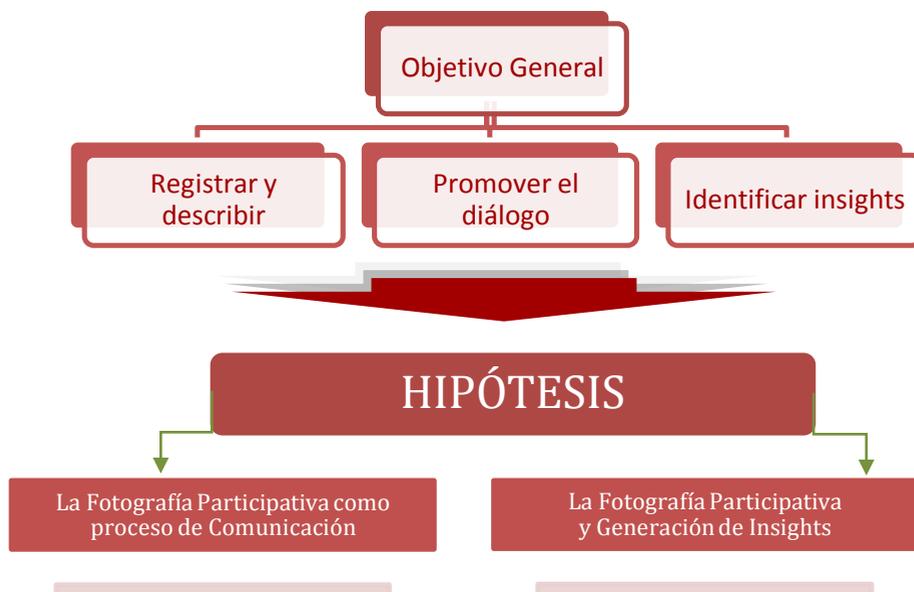


Figura 1.1: Planteamiento del problema

Fuente: Elaboración del autor.

## 1.6 HIPÓTESIS. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las hipótesis de las que partimos son dos:

Si, realmente, la utilización de la fotografía participativa, como proceso de expresión y comunicación, facilita la reflexión de los adolescentes sobre la relación con su entorno, previniendo conductas de riesgo, promoviendo la convivencia y la identidad.

Si se generan insights y de qué tipo, referidos al diálogo crítico, que permitan, fácilmente, poner de manifiesto y ‘hacer escuchar’ los puntos de vista y las ‘voces’ de los adolescentes, valorando qué piensan y qué sienten.

## 1.7 JUSTIFICACIÓN

Vivimos en una sociedad a la que le cuesta enormemente expresar los sentimientos e incluso comprenderlos. En nuestra sociedad, el analfabetismo emocional está manifestándose de formas muy llamativas en estos últimos tiempos, además de crearse conductas asociadas, en mayor o menor grado, también muy usuales en los ciudadanos: estados de ansiedad, violencia, estrés, anorexia, bulimia, consumo de drogas...

Sumergidos en la sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información y la comunicación, en nuestro entorno los jóvenes son capaces de grabar un dvd por las dos caras, sincronizar el i-pod, e incluso buscar pareja virtual por Internet. Pero, desgraciadamente, muchos de estos jóvenes, no saben contactar con el mundo de las emociones propias y las de los demás, y hacer un uso de sus competencias mediáticas de manera saludable.

En una sociedad en la que se ha ‘acabado’ con las emociones, es más fácil jugar a los videojuegos que devolver una llamada a un amigo o, simplemente, escuchar a quienes nos rodean. Hemos aprendido antes a contar nuestros bienes que a contar nuestras pasiones. En definitiva, el ser humano no se diferencia en la capacidad innata de sentir y, por ello, el no promover el desarrollo emocional conlleva ser emocionalmente torpe.

Ahora bien, la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad integral del alumnado; en otras palabras, el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Citando el Informe Delors (1996), publicado por la Comisión Internacional de la UNESCO bajo título ‘La educación encierra un tesoro’, ha servido como base en el desarrollo del nuevo currículo de la educación básica y obligatoria. Señala cuatro pilares esenciales en la educación de las personas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Así, los dos últimos se relacionan estrechamente con la educación emocional.

En el siglo XXI, el rol del profesor no se limita a la transmisión de conocimientos. Los profesionales de la educación actual deben promover un nuevo perfil del docente debido a los cambios sociales y económicos en los que estamos sumergidos. Para ello, el profesor debe incorporar las competencias emocionales y mediáticas exigibles como modelo y promotor del desarrollo de la inteligencia y como instrumento de mejora.

Por otro lado, con respecto a la conflictividad en los centros escolares, la ausencia de competencias emocionales está subyacente en las conductas agresivas y antisociales (Valles, 2007).

En ocasiones, esta conflictividad adquiere proporciones desorbitadas, produciéndose comportamientos alarmantes como agresiones físicas y comportamientos delictivos, explicándose por una baja inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La consecuencia de la no regulación de las propias emociones, la falta de empatía y la baja destreza en las habilidades socioemocionales, explica los comportamientos de acoso y maltrato entre iguales, también denominado *bullying*. Por ello, cuanto mayor es la alfabetización emocional en los estudiantes, menor es el grado de conflictividad con sus iguales (Lopes, Salovey y Straus, 2004).

Así, es sabido que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en el trabajo, familia, tiempo libre... Y estos conflictos afectan a los sentimientos, que pueden conllevar a respuestas violentas incontroladas.

En los argumentos psicopedagógicos, Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993), centrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas supone una gran estafa para los individuos que poseen capacidad en otras inteligencias. Y, cómo no, en la baja motivación del alumnado, y el consiguiente fracaso escolar, o en las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, el

abandono de los estudios, el absentismo escolar, los comportamientos adictivos... hechos que provocan estados emocionales negativos y, en algunos casos, llegan al abismo. Todo ello está relacionado con un déficit en la madurez y en el equilibrio emocional. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por ello, ya que uno de los principales objetivos de la Educación Emocional es el desarrollo integral del alumnado, cuando comienza la dura batalla de la Educación Emocional supone, en muchos de los casos, alfabetizar al alumnado con el fin de que esté listo para afrontar las situaciones cotidianas y promueva actitudes y emociones positivas en su vida. Dichas emociones le ayudarán y le enseñarán a lo largo de la senda del bienestar social y personal.

Ahora bien, el proyecto de intervención **youPHOTO** [*Utilización de la fotografía participativa: identidad y competencia mediática*] tiene como eje el desarrollo integral del alumnado. Partiendo de este principio, consideramos que el desarrollo integral, tal y como está estipulado en la LOE [(BOE: 2/2006, de 3 de mayo; Art.2 Fines; a)] como marco de referencia, está compuesto por dos elementos fundamentales: el aspecto cognitivo y el aspecto emocional.

Atendiendo a la poca relevancia que históricamente se le ha dado a la educación de la emocionalidad del alumnado (al menos de manera consciente), en la comunidad educativa del IES “La Cañuela” y mediante este proyecto innovador y de intervención, se pretende ofrecer medios, espacios y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de las competencias socio-emocionales y comunicativas del centro.

El proyecto global, **youPHOTO The voice of the image**, se concreta en distintos subproyectos, que irán naciendo e incorporándose a los que ya existen, proyectos pedagógicos integrados multidisciplinariamente entre sí: El Plan de Acción Tutorial, Plan de Lectura, Plan de Convivencia, Programa de Diversificación, Programa de Apoyo a la ESO (PROA), Programa de Acompañamiento, Programa de Cualificación Profesional Inicial de Auxiliar de Peluquería y Programa de Interculturalidad.

En estos proyectos se integra, como decimos, el Proyecto youPHOTO (de ahora en adelante), con el objetivo de promover el desarrollo de las competencias emocionales y la competencia mediática. Se dirige al alumnado del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, con cierto componente de, lo denominado en educación, situación de riesgo o exclusión.

A lo largo de los cuatro próximos cursos académicos van a diseñarse, ponerse en marcha y evaluar, actividades socioemocionales a partir de la fotografía participativa en los cuales participarán distintos profesores y alumnos.

### 1.8 BENEFICIOS ESPERADOS

Teniendo en cuenta el interés del equipo directivo, el diagnóstico y valoración realizados a nivel de centro, mediante la revisión de los documentos y reflexiones más importantes, nos ha permitido comprender en profundidad la realidad escolar en el cual se integró el Proyecto youPHOTO.

A partir de este diagnóstico y valoración efectuados, se han detectado una serie de necesidades. Tienen como eje la forma de manifestarse la educación emocional, la atención que se le da y la que merece. En este punto de partida será necesario el planteamiento de la evaluación: se verifica la congruencia del programa a las características y necesidades de la comunidad educativa en la que va a desarrollarse.

A nivel de centro, y sobre su propia realidad, el diagnóstico y valoración al finalizar el curso académico 2011/2012 da como resultado, entre otras cuestiones, la necesidad de elaborar un programa de intervención en cuanto a la mejora de las conductas y la convivencia. En ese momento se observa la necesidad de crear un guión único, aunque flexible, comenzando con esta experiencia para tratar así la educación emocional valiéndonos, en este caso, de la fotografía participativa.

El proceso que se sigue:

1. El origen de esta experiencia se sitúa en enero de 2013. Surge como una propuesta del investigador a la dirección del centro, que justifica la necesidad de educar *'la parte emocional'* a través de la fotografía participativa, en cuanto a afianzar el desarrollo integral del alumnado.

2. El carácter propio del IES "La Cañuela" y sus profesores. Son favorables al inicio de procesos de innovación educativa y qué significará el desarrollo de un programa de educación emocional. La comunidad educativa se muestra convencida de la importancia del desarrollo emocional. Reconoce que bajo el denominado 'currículum oculto' se realiza un gran trabajo con el alumnado y creen que, mediante este proceso, se explicitarán prácticas docentes que lo demuestren y permitan obtener resultados objetivos sobre la práctica educativa.

3. El propio centro. Se manifiesta formalmente la necesidad de favorecer el desarrollo emocional del alumnado: la comunidad educativa contempla bajo su misión, visión y valores, la importancia del desarrollo integral del alumnado y, por consiguiente, la necesidad de la integración de la alfabetización mediática en el currículo del centro educativo. En este sentido, y a partir del curso 2012/2013, youPHOTO estará presente en el Proyecto Educativo de Centro, formando una de las líneas de acción en su ámbito transversal de la acción educativa.

4. La existencia de importantes lagunas emocionales en el alumnado se refleja en actitudes contrarias a la convivencia en el centro. Estas lagunas emocionales son reflejo de los cambios socioculturales actuales, situaciones de familias desestructuradas, poca dedicación de los padres y madres a sus hijos e hijas... Teniendo en cuenta esta realidad, los workshops se contemplan como una vía de atención a la emocionalidad de nuestro alumnado.

El objetivo es tratar de ayudar al desarrollo y potenciación de las capacidades y habilidades del alumnado a nivel emocional a través de la fotografía participativa y de los

procesos generados alrededor de ésta. En este sentido se justifica el diseño, la puesta en marcha y la evaluación del programa y de su investigación.

5. Necesidad de completar la programación de la acción tutorial en la etapa de secundaria. El equipo de tutores y tutoras del centro otorga un gran valor a la tutoría, ya que considera este espacio curricular absolutamente necesario para vincular estrechamente el currículo académico con las vivencias personales y grupales del alumnado en el centro.

7. Necesidad de producir un material didáctico como fruto de la experiencia acometida. Los alumnos participarán en todo el proceso, desde el inicio hasta su difusión y publicación.

8. Revisar los diferentes actos en contra de la convivencia. El equipo directivo cree que el desarrollo de las competencias emocionales tendrá influencia en el descenso de los actos contra la convivencia y, a su vez, la promoción de la paz y el respeto.

### 1.9 LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

Sin lugar a dudas, escuchar y tener en cuenta las visiones y experiencias de los alumnos en los procesos de investigación conlleva ciertos obstáculos e interferencias. La investigación ha pretendido seguir un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se ha buscado dar respuestas a las preguntas de investigación describiendo las cualidades y el uso de la fotografía participativa, abarcando una parte de la realidad hacia un entendimiento en profundidad en lugar de en exactitud, para tratar de conocer los hechos, procesos y estructuras cuyo principal eje ha sido la participación del investigador a través de la interacción con los sujetos.

Esta estrategia indica el empleo de procedimientos, que proporcionan un carácter único a las observaciones y a la propia investigación.

La investigación ha implicado el buscar detalles “gruesos” y “ricos” sobre una cuestión en particular, con el grupo de adolescentes del IES “La Cañuela”, de la localidad de Yuncos. Aunque con una limitación importante: la capacidad de generalizar los resultados. Dificilmente extrapolables los resultados o la extracción de conclusiones generales, los resultados pueden ser válidos para esta particularizada aplicación, por lo que es imposible, desde este estudio, llegar a una conclusión más amplia sobre el uso de la fotografía participativa.

Al igual que los desafíos en torno a las implicaciones más amplias y resultados generalizables, la investigación presenta un conjunto adicional de temas relacionados con la fiabilidad o la capacidad de reproducir el estudio con resultados consistentes.

Dado que, en gran medida, la investigación depende del conocimiento y la interpretación del investigador, ésta podría ser cuestionable por otro investigador, replicando que otro estudio pudiera no lograr los mismos resultados, tomarse decisiones diferentes sobre la interpretación o, incluso, cambiarse el diseño a mitad de camino del estudio, basándose en la percepción de las necesidades de los participantes. Esta variación puede cambiar radicalmente los resultados de un estudio y puede hacer que los resultados del estudio pudieran parecer inconsistentes pero, simplemente, es la peculiaridad de una propuesta de estas características y la especificidad de una investigación cualitativa.

A pesar de que está ganando aceptación, todavía queda mucho camino por recorrer.



## Capítulo II. Marco teórico y conceptual.

Desde el momento del planteamiento del problema surge la necesidad de recurrir a los elementos teóricos existentes alrededor del tema de estudio, con la finalidad de construir un marco conceptual y teórico que permita mayor profundidad y alcance en el análisis, así como comprensión y explicación del problema seleccionado para la investigación. En la siguiente figura representamos el marco teórico y conceptual en torno a esta investigación, que desarrollaremos en el presente capítulo.

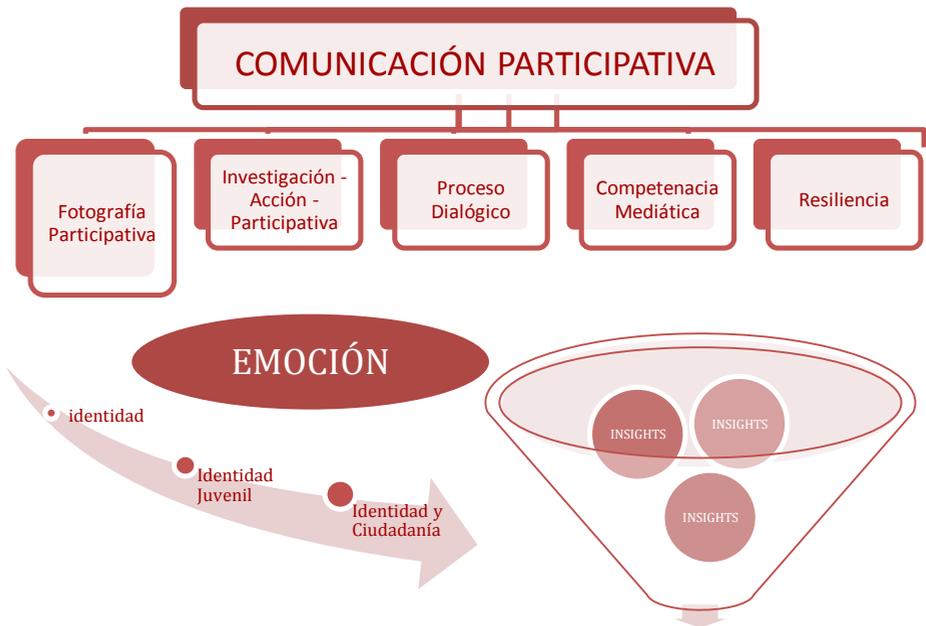


Figura 2.1: Esquema del Marco Metodológico  
Fuente: Elaboración del autor

## 2.1 LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA

Siempre ha estado ligada a la comunicación para el desarrollo. La literatura académica, tanto en Europa como en Estados Unidos, con frecuencia se refiere únicamente a libros y documentos publicados en inglés. Los ensayos sobre la teoría de la comunicación para el desarrollo incluyen entre sus fuentes bibliográficas referencias a los paradigmas de los años sesenta: Lerner, Rogers, Schramm... y a algunos autores más recientes: Jacobson, Servaes, White, Korten, Ascroft, Schiller o Habermas, entre otros. En esos estudios no habría referencias a Mattelart, Freire, Agrawal, Nair, Hamelink, Flugelang o Castells, si sus ensayos no hubieran sido traducidos al inglés o escritos directamente en inglés.

Más aún, los aportes de Díaz Bordenave, Martín Barbero, Prieto Castillo, Reyes Matta, L.R. Beltrán y otros especialistas latinoamericanos, no serían reconocidos, ni conocidos siquiera, si un conjunto de artículos de estos autores no hubiera tenido la fortuna de atravesar la barrera del lenguaje. Aún así, lo más sustantivo de su trabajo es desconocido por los académicos de Estados Unidos y de Europa.

El concepto de comunicación participativa todavía carece de una definición precisa que pueda contribuir a entender mejor su significación.

El entusiasmo por las etiquetas y por las definiciones sintéticas sólo podría contribuir a congelar un movimiento de la comunicación que, todavía, está tomando forma y que es más valioso, precisamente, por su diversidad y su desenvoltura.

La palabra 'participación' es caleidoscópica; cambia de color y de forma según la voluntad de las manos que la sostienen.

Las experiencias de comunicación participativa para el cambio social son tan diversas como los ámbitos culturales y geográficos donde se desarrollan. Aunque el tema sea de reciente interés para muchos académicos, su historia se expande a lo largo de medio siglo, desde los albores de Radio

Sutatenza en una remota comunidad colombiana: el objetivo principal, la educación dirigida a los adultos campesinos, además del desarrollo de las competencias personales de aprendizaje, estaba orientado a la puesta en práctica de comportamientos sociales que promovieran la transformación de las condiciones de vida y a obtener un bienestar personal, familiar y social. También, cuando los trabajadores mineros bolivianos organizaron las primeras radios comunitarias en las minas de Potosí y Oruro. El impacto social de las emisoras de radio de las minas, también fue importante en el proceso de construcción de una identidad cultural en los centros mineros y en las comunidades campesinas aledañas. Diariamente, las radios mineras se abrían a la participación y las visitas a las emisoras eran muy frecuentes, cuando la población necesitaba expresarse sobre cualquier tema que afectaba a su vida.

La participación comunitaria era lo más innovador en la experiencia de las radios mineras de Bolivia. Las características de esa participación constituían un hecho revolucionario en los años cincuenta del siglo XX, como todavía lo son hoy. Muy pocas experiencias de comunicación participativa han alcanzado un nivel de apropiación total de un medio de comunicación en cuanto a la tecnología, la gestión cotidiana, los contenidos y el servicio a la comunidad.

América Latina sería el nido donde se originaron las primeras experiencias. No obstante, el fin de los gobiernos autoritarios, en África y Asia durante las dos últimas décadas del siglo pasado, permitió en esas regiones el florecimiento de nuevas experiencias de comunicación.

No es nuestra intención extendernos sobre las características de las distintas teorías del desarrollo ni en los varios enfoques y paradigmas de la comunicación. Para una visión global de las diferentes teorías del desarrollo, Uribe Mallarino (2008), Dare (2003) y Singh (2005), brindan descripciones breves pero precisas de los principales modelos de comunicación.

Lo importante, aquí, es lograr definir qué entendemos cuando hablamos de comunicación participativa. A pesar del elevado número de investigaciones y artículos que han buscado definir las características principales de la comunicación participativa, no se ha llegado a una definición aceptada de manera generalizada, como ya hemos comentado.

Como afirmaba Gumucio (2001: 9) hace ya más de una década, 'la comunicación participativa no puede ser fácilmente definida porque no puede considerarse un modelo unificado de comunicación'.

Si lo planteamos desde un punto de vista etimológico, las palabras comunicación y participación comparten el mismo concepto: la alocución latina *communio* refiere el hecho de participar y compartir (Gumucio, 2001: 37). En el campo de la comunicación participativa esto nos hace ver que no hay verdadera comunicación sin la participación activa de los sujetos; de otra forma, estaríamos ante una simple difusión de información, plasmada en el modelo lineal de Shannon y Weaver, que se haría popular tras la Segunda Guerra Mundial.

En los intentos por definir la comunicación participativa, existe un debate sobre el hecho de plantear la participación como medio o como fin en sí misma. Se argumenta que la participación como medio, se limita en el proceso de cambio, enfocándose en resultados de corto plazo y apareciendo como un elemento integrado a un proyecto o una iniciativa, cuando éstos ya están formulados. Este tipo de participación se emplea para manipular a los involucrados o para usar sus puntos de vista en la etapa de formulación de la estrategia, y lograr que el proyecto consiga mayor impacto (Singh, 2005: 12).

En ambos enfoques, la participación del público objetivo está limitada a la investigación e inclusión de las ideas en los mensajes que transmiten; además en el edu-entretenimiento, la participación parece estar en el hecho de emplear la estética y el lenguaje popular local en sus intervenciones (Jacobson, 2003: 7-8).

Por otro lado, la participación, como fin en sí misma, se entiende como un proceso en el cual los sujetos se organizan para identificar sus necesidades y problemas, encontrar sus causas y proponer y comprometerse con sus soluciones, involucrándose así en todas las etapas de un plan de desarrollo (Singh, 2005: 12).

En Dare (2003) y Singh (2005), es evidente la influencia de Paulo Freire en el concepto de participación: toman como centro del proceso la reflexión de los involucrados, para que ellos mismos sean quienes identifiquen sus necesidades de desarrollo (concienciación) y se comprometan con su propio cambio.

La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, postula que la acción humana está suscrita, en parte, a los significados e intenciones propios al individuo. Basándose en ella, Jacobson (2003: 18) formula que la comunicación participativa puede considerarse como una acción orientada, es decir, con la intención de lograr entendimiento, en el que los participantes deben sentirse libres de intervenir y hacer propuestas, y donde las oportunidades para contribuir deben estar distribuidas equitativamente para todos.

La comunicación participativa puede darse a diferentes niveles y en diferentes tipos de proyectos. Sin embargo, sintetizando las ideas señaladas, consideramos que la verdadera comunicación participativa implica un proceso de comunicación horizontal orientado al entendimiento, en el que están involucrados directamente los participantes, quienes reflexionan, intervienen y trabajan de manera libre, equitativa y colectiva para identificar sus necesidades de desarrollo y que, a través del diálogo, toman conciencia de su realidad y se comprometen con las acciones necesarias para lograr un cambio a largo plazo.

A pesar de todos los esfuerzos por conceptualizar la comunicación participativa, no se llega a una definición que genere consenso. Lo cierto es que no existe un modelo ideal de comunicación participativa, sino que cada uno debe adaptarse a

las características específicas de cada dinámica social. Coincidimos con Gumucio (2001: 9) en la idea de que, probablemente, una única definición de la comunicación participativa podría contribuir a congelar un movimiento que justamente es más valioso por su diversidad de enfoques y aproximaciones.

Así, la comunicación participativa no constituye un solo enfoque de comunicación, sino una familia de enfoques, entre los cuales se encuentra el de Paulo Freire (Jacobson, 2003: 24). El aspecto educativo de la comunicación participativa es innegable. Sin afirmar que este tipo de comunicación tenga fines únicamente pedagógicos, consideramos que la comunicación participativa busca generar reflexiones y conocimientos enriquecedores para quienes participan de ella.

## 2.2 FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA. PHOTOVOICE

La fotografía participativa es conocida a nivel internacional como photovoice, un método usado, sobre todo, en el campo del desarrollo comunitario, la salud pública y la educación que combina la fotografía con bases de acción social.

A los participantes se les pide representar su contexto, su comunidad, su entorno... desde su punto de vista tomando fotografías, hablando de ellos, desarrollando narrativas con sus fotografías. A menudo es usada por grupos desfavorecidos, marginales, de riesgo de exclusión social, etc., para dar una nueva perspectiva de cómo ellos conceptúan, interpretan y ven sus esperanzas e ilusiones para el futuro.

Como una forma de consulta de la comunidad, la fotografía participativa o photovoice intenta traer las perspectivas de aquéllos que conducen sus vidas de una manera diferente de quienes lo hacen o hacemos tradicionalmente, controlando los medios para la representación y su difusión existiendo, eso sí, un componente social y también político.

Asimismo, la utilización de la fotografía participativa nos lleva a plantearnos tres objetivos principales: (1) *registrar* y

*reflejar los problemas y fortalezas, tanto individuales como comunales de los participantes; es decir, describir el planteamiento sobre la práctica de la fotografía participativa que se generarán en los workshops; (2) promover el diálogo crítico sobre los temas relevantes a nivel individual y comunal a través de la discusión en grupo de las fotografías, analizando cómo la metodología de la fotografía participativa genera un desarrollo de insights en los adolescentes sobre su identidad; y (3) hacer llegar esta información a aquéllos que están en el poder (C. Wang & Burris, 1994) (Wang, 1999).*

La fotografía participativa es una metodología que encuentra sus principales influencias en las teorías de la comunicación participativa, el enfoque de la Investigación - Acción - Participativa (Martí, 2012), y la pedagogía dialógica crítica de Paulo Freire (Brito Lorenzo, 2008).

Para hablar de cuestiones sobre la paternidad literaria de representación de las comunidades de fotografía participativa, destacamos que fue desarrollada por Caroline C. Wang, de Michigan University, y por Mary Ann Burris, personal técnico de programas para la salud femenina en Ford Foundation, entonces establecida en Pekín, China. En 1992, Wang y Burris crearon 'Photo Novella', conocido ahora como photovoice, un modo que permite a las mujeres rurales de la Provincia de Yunnan, en China, influir en las políticas y programas que las afectaban (Wang & Burris, 1994). Ellas relatan estar bajo la fuerte influencia de los esfuerzos de Nina Wallerstein y Edward Bernstein, quienes habrían adaptado las ideas de la Pedagogía de Paulo Freire al contexto y la situación en los que se encontraban (Freire, 2000). (Wallerstein & Bernstein, 1988).

Desde entonces ha sido utilizada buscando opciones de interpretación médicas por refugiados en San Diego, adultos sin hogar en Ann Arbor, Michigan, trabajadores de la salud en comunidad y profesores en la Sudáfrica rural por la doctora Claudia Mitchell, y por la doctora Laura S. Lorenz (Lorenz, 2010) con enfermos cerebrales de Heller for School for Social Policy y Management at Brandeis University.

También la fotografía participativa está siendo aplicada a menudo como un instrumento para conectar con jóvenes y adolescentes, dándoles una oportunidad de comunicar sus preocupaciones e inquietudes, así como las estrategias que utilizan para adaptarse a las políticas y condiciones sociales (Skovdal, 2011).

Podemos encontrar diferentes organizaciones muy activas que desarrollan proyectos por todo el mundo. Así, la Fundación Disparando Cámaras para la Paz, iniciada por un fotógrafo norteamericano, becario de la Fulbright en el año 2002 en alianza con la agencia Aja Project. A partir del desarrollo de talleres de fotografía dirigidos a niñas, niños y jóvenes, se consolidaría en Colombia en poco menos de 5 años como una de las más representativas, sumándose a otras de gran reconocimiento mundial y continental: Photovoice (Inglaterra), Fotokids (Guatemala), Ph15 (Argentina), Kids With Cameras (Calcuta e Israel)...

Nace, en este preciso instante, Photovoice España, entidad para la práctica y la investigación de la fotografía participativa, fruto de esta experiencia académica como ha sido el Máster en Comunicación y Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía.

Antes de finalizar este apartado, incluimos la siguiente figura 2.2, aparece a continuación. Como todo enfoque metodológico, la fotografía participativa, cuenta con sus ventajas y desventajas o inconvenientes:

## VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA

### VENTAJAS

- 1. Comunica de manera sencilla y clara las ideas y opiniones de los participantes sobre lo que ellos consideran relevante de su localidad.
- 2. Cruza barreras lingüísticas y culturales, ya que no requiere la habilidad de leer o escribir y es accesible a cualquiera que pueda aprender a manejar una cámara automática.
- 3. La fotografía tiene el poder de dejar una impresión duradera y de llamar la atención sobre aspectos olvidados de una comunidad, motivando la discusión sobre éstos.
- 4. Las imágenes e ideas producidas y el diálogo desarrollado por los participantes pueden funcionar – siguiendo a Freire– como un estímulo para la acción y un catalizador del cambio social.
- 5. Captura conductas, momentos o situaciones a las que un agente externo difícilmente lograría tener acceso.
- 6. Las cámaras constituyen una herramienta atractiva y motivadora para la mayoría de la gente. Su uso puede ser un motivo de orgullo y apropiación para la comunidad.
- 7. El diálogo y las explicaciones de los participantes sobre el proyecto brindan la posibilidad de reafirmar o redefinir los objetivos del proyecto al momento de la evaluación de necesidades.
- 8. Provee beneficios inmediatos a los participantes, creando nuevos vínculos entre ellos, ampliando así su círculo social.
- 9. No solo ofrece la posibilidad de registrar un hecho, sino también es una forma de arte que permite expresar la propia creatividad.

### DESVENTAJAS

- 1. La propia dinámica y estructura social puede funcionar como instrumento de censura al momento de decidir qué se puede fotografiar y qué no.
- 2. Como en toda metodología, siempre hay elementos que se quedan fuera. No todos los temas pueden ser abordados y al final hay que decidir qué se fotografía y qué no, que se discute en el grupo y qué se deja de lado.
- 3. La gran cantidad de datos que cada una de las muchas fotografías aporta puede a veces dificultar el análisis y síntesis de la información.
- 4. Los temas de transporte, comunicación, servicio técnico, revelado, etc. pueden volverse un problema en proyectos de gran escala, en donde además se requiere de la coordinación de gobiernos locales, líderes comunales, empresas, entre otros.

Figura 2.2. Fuente:(Wang & Burris, 1997: 372-375).  
Elaboración del autor.

### 2.3 INVESTIGACIÓN – ACCIÓN – PARTICIPATIVA

La investigación – acción – participativa (IAP) ha sido conceptualizada como *“un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, recogen y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación política y social”* (Selener, 1997: 17). Esta definición tiene varias implicaciones que iremos desgranando.

Primero.- Se habla de un grupo o comunidad oprimida. El contexto de opresión refleja una posición ideológica y política en favor de grupos minoritarios o grupos que experimentan condiciones de explotación y/o marginación. Prilleltensky y Nelson (2002) caracterizan la opresión como un estado de dominación en el cual el oprimido sufre las consecuencias de privación, exclusión, discriminación, explotación, control de su cultura y, en algunos casos, violencia. Estos autores también afirman que la opresión produce un estado de relaciones asimétricas de poder, caracterizadas por la dominación, la subordinación y la resistencia. La dominación se ejerce al restringir el acceso a los recursos materiales y al propagar creencias negativas del oprimido sobre sí mismo. Solamente puede ocurrir la resistencia cuando el oprimido logra un cierto nivel de conciencia crítica.

Segundo. Las personas que participan, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyen en forma activa al proceso de investigación. Esta posición es influenciada por la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) y refleja la convicción de que la experiencia de todas las personas es valiosa y puede permitirles contribuir al proceso.

Tercero.- La investigación está enfocada a generar acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas. Esta posición cuestiona la función social de la investigación científica tradicional y postula el valor práctico y aplicado del trabajo de investigación-acción con grupos o comunidades sociales.

Cuarto.- La IAP se postula desde una perspectiva dialéctica a la investigación (cuestionando el positivismo lógico), la cual se solidariza con el oprimido y se esfuerza por reforzar las fortalezas de los grupos marginados, dándole voz a aquéllos que no la tienen (Brydon-Miller, 1997). La IAP introduce la colaboración entre los investigadores externos y los miembros de la comunidad o grupo, como un requisito fundamental del proceso de investigación. Como proponen Dalton, Elias y Wandersman (2001), la combinación de acción e investigación crea nuevas oportunidades en las que los miembros de la comunidad y los investigadores pueden enseñarse mutuamente y aumentar la efectividad de su trabajo.

La IAP tiene sus orígenes en el trabajo pionero de Kurt Lewin (1946). Inicialmente propuso el nexo entre investigación y acción (IA), influenciado en parte por sus observaciones de comunidades y grupos religiosos en los Estados Unidos, quienes despliegan un gran espíritu de autoayuda en el proceso de solucionar los problemas y atender a las necesidades de los miembros de la comunidad. El método de Lewin partía de la teoría psicosocial y proponía combinar teoría y práctica en la investigación-acción a través del análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Lewin estaba interesado en examinar los efectos de varias modalidades de acción social con la intención de desarrollar una teoría psicosocial, elevando el papel del psicólogo social como agente de intervención y cambio. Más tarde Fals-Borda, Bonilla y Castillo (1972) proponen crear un centro de investigación y acción social que dio lugar a la formulación de la investigación-acción participativa, como hoy se le conoce. El método de Fals-Borda estaba basado en la inserción del investigador en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la comunidad, el desarrollo del nivel de conciencia de los miembros de la comunidad, el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción y lo que ellos llamaron 'la investigación militante', caracterizada por su énfasis en la solución de problemas y en el compromiso con la comunidad o grupo (Fals-Borda, 1985). Jiménez-Domínguez

(1994) recopila de forma detallada este proceso, y concluye que las contribuciones teóricas de Lewin y de Fals-Borda, pueden ser reinterpretadas y actualizadas complementariamente para validar y refinar el conocimiento producido, convirtiéndolo en acción social en el plano comunitario.

Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (por ejemplo, incremento de poder o empoderamiento). La IAP genera conciencia socio-política entre los participantes en el proceso incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad. Finalmente, la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional, como agentes de cambio y no como objetos de estudio. Dado que la colaboración entre los investigadores (psicólogos comunitarios) y los miembros de comunidades o grupos es central en la IAP, vale la pena considerar las recomendaciones hechas por Nelson, Prilleltensky y MacGillivray (2001) con referencia al proceso de colaboración y los valores implícitos en estas relaciones. Ellos proponen que las alianzas solidarias son relaciones entre psicólogos comunitarios, grupos oprimidos y otros agentes interesados que aspiran a avanzar en los valores de compasión, cuidado, comunidad, salud, autodeterminación, participación, distribución de poder, diversidad humana y justicia social para los grupos oprimidos. Nelson (2001) argumenta que estos valores deben dirigir el proceso y los resultados de las alianzas que se localizan en servicios y apoyo, desarrollo de coaliciones, programas de acción social, e investigación y evaluación.

Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea, primero, que la experiencia permite a los participantes aprender a aprender. Esto supone una ruptura con modelos

tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Ésta es una posición influenciada también por Freire (1970). Implica que los participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica que les permite desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación. En segundo término, el proceso de investigación permite a los miembros de la comunidad *aprender a conducir investigación* (aprender a encontrar información pertinente, a identificar y comunicarse con grupos u organizaciones similares para ganar apoyo y expandir recursos, etc.), y valorar el papel que la investigación puede jugar en sus vidas. En un tercer punto, los participantes en IAP *aprenden a entender su papel* en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio. Finalmente, el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador. Freire (1970), argumenta que el individuo adquiere una visión crítica del mundo y experimenta un cambio cualitativo que le afecta y transforma por el resto de su vida. Freire se refiere al proceso de '*humanización*' que ocurre cuando el individuo empieza a liberarse gradualmente de todas las fuerzas sociales y experiencias previas que lo convirtieron en objeto y que no le permitían realizar su potencial humano.

Para finalizar huelga decir que, en la actualidad, existen numerosas definiciones y conceptualizaciones además de diferentes '*escuelas*'. Podemos unificar que se trata de un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos investigados. Así, pasan de ser '*objeto*' de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad estudiada.

Tradicionalmente se ha defendido que la investigación sociológica produce un conocimiento objetivo y que la investigación debe de ser externa, objetiva y desideologizada, para lo cual se pretende que el investigador se mantenga al margen de lo investigado fuera de la comunidad, para no influir ni verse influido por ella, tratando los hechos sociales como ‘cosas’ (cosificación). Pero desde las ciencias exactas, experimentales, se ha demostrado la imposibilidad práctica de que el científico no influya en el hecho investigado. Dado que esto es así, desde las escuelas críticas de ciencias sociales se plantea la necesidad de ser conscientes de ello y explicitarlo, buscando el aprendizaje mutuo mediante técnicas de investigación nuevas (como la observación participante, debates, dinámicas de grupo...) sin rechazar la necesidad de utilizar otras técnicas de investigación clásicas (entrevistas, grupos de discusión...) pero con una orientación diferente. El que la objetividad total no exista y que el investigador influya siempre en lo investigado, no significa el *‘todo vale’*; antes bien, hay que explicitarlo precisamente para no manipularlo y, a medio plazo, tratar de superarlo.

La IAP no termina en la producción de conocimientos únicamente, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores... (Moreno y Espadas, 2002). Los mismos autores concluyen que lo más importante en la IAP, su ‘hilo conductor, debe plantearse como un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reestructura la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, de manera que vaya configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados’ (Moreno y Espadas, 2002).

La IAP es una metodología porque ordena/organiza un conjunto de técnicas y las orienta en un cierto sentido democratizador. Que esa democratización se dé a nivel sólo micro (dentro de un grupo, dentro de una institución o de un sistema productivo) o se plantee preguntas a nivel macro

(cambio de ese sistema) dependerá del nivel epistemológico (para qué/para quién se realiza la investigación).

Nos señala Bezos Daleske (2003), precisamente en el artículo titulado 'La formación basada en Investigación Acción', que el método consiste básicamente en plantearse un problema e investigar diversas soluciones, con la participación de todos los actores involucrados.

#### 2.4 EMOCIONES. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Históricamente, la emoción se ha contrapuesto a la razón. Mientras las emociones y las pasiones se consideraban la dimensión animal del ser humano, la racionalidad se consideraba la dimensión que diferenciaba al hombre del resto de los animales. Por ello, quizás 'la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones' (Darder y Bach, 2006), con la esperanza de que la potenciación de la racionalidad dominase las emociones.

Sin embargo, aunque fuese de manera no explícita, las emociones siempre han estado presentes en el contexto educativo. Las emociones como el miedo y la ira han sido utilizadas en forma de castigos en las aulas; y emociones como la sorpresa o la alegría, han surgido efecto en la motivación del alumnado.

En los últimos años, vamos tomando conciencia de que las emociones tienen mucho que decir en los procesos de aprendizaje en la escuela y de que la educación de las mismas, son esenciales para el logro del objetivo más importante de la educación: el desarrollo integral de la persona.

Nuestra intención es una educación emocional a través de la competencia mediática y del uso de la fotografía participativa. Si a través de la fotografía descubrimos las emociones, narramos historias y reflexionamos sobre las identidades, contribuiremos a un modelo 'por la emoción' y a la

evolución del modelo de pensamiento-acción al modelo de emoción-pensamiento-acción' (Darder y Bach, 2006).

Estamos de acuerdo con Bisquerra (2000), en cuanto a qué se entiende por educación emocional, que es 'un proceso educativo continuo y permanente y que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo, ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello, tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social'.

## 2.5 NECESIDAD DE IMPLEMENTAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.

Anterior al nacimiento del concepto de inteligencia emocional creado por Salovey y Mayer en 1990, y la posterior difusión del constructo por Daniel Goleman, mediante las obras *Inteligencia Emocional* y *La práctica de la inteligencia emocional*, (Goleman, 1996) (Goleman, 1999) el cual devolvió al lugar de importancia que debía tener la dimensión emocional, existían trabajos en el campo de la educación sobre competencias emocionales. Éstos estaban basados en las competencias sociales, el autoconcepto y la autoestima, las habilidades sociales, la resolución de conflictos... lo que refleja, de algún modo, que la investigación ha estado preocupada por insistir en la importancia de la dimensión emocional en la educación (Darder, 2003) (Izquierdo, 2000).

Sin embargo, consideramos que nuestra sociedad actual está en crisis económica, pero también emocional, por la excesiva competitividad, la invasión tecnológica y por la manera de relacionarnos con los demás. Día a día pretendemos ser más inteligentes, mejores, más exitosos... pero nos olvidamos del desarrollo de la dimensión emocional necesaria para lograr lo que nos proponemos. Esta antítesis se ve reflejada en la

escuela, donde tratamos de enseñar al alumnado a ser más inteligente pero, desgraciadamente, sus capacidades emocionales parecen disminuir alarmantemente (Shapiro, 1990).

Vallés Arándiga (2007) afirma que ‘paradójicamente se está produciendo un fenómeno en el ámbito del desarrollo psicobiológico de los niños y adolescentes; y es que las generaciones actuales están siendo más inteligentes en el sentido genérico del término. Sin embargo, emocionalmente son más inmaduros, parece que están disminuyendo sus capacidades emocionales y sociales, tal y como se evidencia en los problemas de convivencia social que se producen diariamente en los centros’. Esta pobreza emocional, tal y como la denomina Vallés Arándiga, viene concebida por una serie de causas que precisamente, en el entorno de la localidad de Yuncos, aparece de forma evidente con el aumento del número de separaciones matrimoniales y desestructuración familiar, el aumento de la marginalidad y de la pobreza, la influencia negativa de la TV y otros media, la falta de respeto hacia la institución escolar como fuente de autoridad, el escaso tiempo de dedicación de los padres a los hijos y los problemas económicos familiares.

Aunque la inclusión de la educación emocional en la enseñanza obligatoria está apoyada por la propia Ley de Educación, como hemos señalado anteriormente, consideramos que deben ser las familias quienes deseen que sus hijos e hijas posean un buen conocimiento de sí mismos, que se valoren adecuadamente y sepan relacionarse con los demás. Y, también, por los propios profesionales de la docencia, quienes afirman que el currículo ordinario no resuelve por sí mismo la amplitud de contenidos y de capacidades que son necesarios desarrollar en el alumnado con la finalidad de lograr una educación integral (Vallés, 2000). Por otro lado, no está clara la integración del desarrollo emocional en el currículo, como podría suceder con la competencia mediática, desde mi punto

de vista, aunque estos últimos años estemos avanzando notablemente.

Pese a que epistemológicamente aparece clara la expresión, entendiéndola como la acción educativa en el desarrollo de la personalidad en todo sus ámbitos... la realidad curricular nos ofrece una panorámica general en la que el aprendizaje para la vida, la educación emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales en términos de comunicación que se establecen en el contexto escolar y social, así como la educación de los procesos cognitivos de autocontrol, por ejemplo, distan mucho de esta propuesta de integralidad como meta educativa (Vallés, 2000).

Tanto en la escuelas como en los institutos existen situaciones sociales complejas vividas por quienes allí interaccionan y en las que éstos compiten, actúan, desarrollan actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasan y triunfan en el proceso de adaptarse al mundo (Bossard, 1069: 514). Por ello, en estas circunstancias, las funciones del docente van más allá de la transmisión de conocimientos, para llegar a ser funciones de apoyo emocional, interactuando con el alumnado y retroalimentándose, también a través del fortalecimiento de su competencia mediática.

En estos términos, podríamos afirmar que está justificada la integración curricular de la educación emocional y que la mejora de las competencias emocionales (Goleman, 1996) (Bisquerra, 2000), pueden ayudar a las personas a desarrollar y disfrutar de una situación más ventajosa en todos los dominios de la vida, ser más eficientes y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Aún así la implementación de la educación emocional en la educación formal, es un proceso lento y costoso pues requiere un cambio de paradigma en las raíces del sistema educativo. Sin embargo, actualmente, tanto en el mundo como en España, existen iniciativas para lograr el tan ansiado cambio de paradigma.

## 2.6 IDENTIDAD

La identidad es un concepto sumamente complejo y ha sido abordado tanto por las ciencias humanas como por las sociales. Desde nuestro campo, el de la comunicación, entendemos la identidad como un producto de la socialización. No es una característica innata al sujeto, sino que se construye *'solo y necesariamente en entornos socio-culturales'*; por tanto, se constituye como un proceso relacional a la vez que político y social (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). De ahí el concepto de alteridad que veremos en el análisis de la investigación. Dicha alteridad se relaciona con aspectos de sociabilidad y modelamiento en el aprendizaje de conductas prototípicas, que subyace a la red vincular con los iguales, el centro, la localidad, los medios y el impacto de estas relaciones en la configuración identitaria del sujeto.

Blumer argumenta que es precisamente en la interacción social donde se produce el significado, siendo éste un 'producto social', una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan. De igual forma, la identidad se desarrolla desde la infancia y va evolucionando, fortaleciéndose y transformándose conforme crece el individuo, relacionándose con otros de diferente forma, una de las cuales es el *'discurso'* (Atienza & Dijk, 2010).

La importancia del discurso para la identidad se fundamenta no sólo en la interacción discursiva con otros sujetos del entorno, sino en la expresión a través del discurso de la propia identidad. Walter Benjamin, al reflexionar sobre el modo que el autor literario reconstruye su experiencia a través del relato, abunda en esta dimensión social de la identidad. La experiencia sólo puede existir en el acto de narrarla, ya que a través de ésta se hace pública y compartida y, por tanto, entra a formar parte de la historia del colectivo en donde el relato tiene lugar. Del mismo modo, la identidad no deja de ser sino 'la narración de cada sujeto expresada en función de los sistemas

culturales que se reconstruyen constantemente a partir de la misma' (Rivas, 2010: 191).

Así, la identidad está constituida, también, por la narración de las experiencias culturales (referidas a la cultura del grupo social) del individuo, llegando a cobrar mayor sentido al ser compartida y hacerla parte de la historia colectiva.

La identidad es, a su vez, como afirma Sen (2007), un constructo plural; es decir, los individuos no sólo poseen una identidad única y absoluta, sino que los diferentes aspectos de la vida de una persona, como su origen étnico, su nacionalidad, sus preferencias musicales o deportivas, su fe religiosa, su orientación sexual, la situación económica, riesgo de exclusión social, etc., le confieren una identidad particular y no es posible afirmar que alguna de ellas sea la única identidad de dicha persona. Las diversas identidades que poseemos funcionan a su vez como un vínculo con los grupos a las que corresponden, pero pueden constituir también una fuente de discriminación y violencia hacia aquéllos que no pertenecen a determinado colectivo.

### *2.6.1 IDENTIDAD Y CIUDADANÍA*

La ciudadanía es un término que, generalmente, se refiere a la relación entre el individuo y el Estado. Kymlicka (2003) plantea dos sentidos para la ciudadanía: el antiguo y el moderno. El primero está orientado a la libertad en el sentido político: el derecho a participar en la vida, las decisiones y el destino de la comunidad. El segundo toma al individuo como centro y punto de partida de la ciudadanía: es sujeto de derechos y el objetivo del Estado, según los liberales, es preservar y garantizar esos derechos individuales. Rousseau plantea la ciudadanía de manera anti-individualista, acercándose más a la concepción antigua de la misma. Éste piensa que el primer deber del ciudadano libre es contribuir al bien público, renunciando a su libertad natural para reencontrarla en la libertad ciudadana. De este modo, así como

todos los individuos tienen los mismos derechos ante el Estado, están obligados, a la vez, por los mismos deberes –leyes– que son el resultado del ‘contrato social’ y del ‘bien común’ (Vila, 2010).

Las identidades sociales vienen a ser ‘representaciones mentales compartidas (distribuidas) por los miembros de un grupo o comunidad social’ (Atienza y Van Dijk, 2010: 71) de la cual, lo más probable, es que no conozcan a la mayoría de sus miembros. Así, tomando prestado el término utilizado por Benedict Anderson (1983) para definir la ‘nación’, el sentido de identidad hace que una persona se sienta parte de una ‘comunidad imaginada [...] porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán y ni siquiera oirán hablar de ellos pero, en la mente de cada uno, vive la imagen de su comunión’. A pesar de no tener una relación directa con las demás personas que forman parte de un mismo grupo identitario, sus miembros se sienten identificados con ellos, se piensan –o imaginan– como parte de un mismo grupo ya que saben que poseen ciertas características en común que los convierten en un conjunto.

La identidad puede ser una fuente de unión y cooperación entre los miembros que la comparten. Según Sen (2007), el sentido de identidad puede enriquecer nuestros vínculos con los demás, llevándonos a colaborar con los otros miembros de una misma comunidad social, configurando así su capital social. De esta manera, *‘el sentido de pertenencia a una comunidad es considerada un recurso, como el capital’*. Entonces, el sentido de ciudadanía, al anteponer el bien común al individual, debería impulsar a las personas que se identifiquen con un grupo social particular, a actuar para lograr el bienestar de su comunidad.

Las diversas identidades que posee cada individuo, se transforman y fortalecen en su interacción social: irán teniendo mayor relevancia según el contexto y la situación en la que se encuentren, apareciendo como dominante la más pertinente.

Como vemos, la identidad y la ciudadanía están muy relacionadas. La primera es un factor clave para formar la segunda. Las diversas colectividades a las cuales pertenecemos y que nos confieren identidad son parte de una vida normal en sociedad. Así, la edad también configura un sentido identitario. En los jóvenes, que se encuentran en una etapa de desarrollo de su identidad, es sumamente importante entender qué referencias y factores influyen en su identificación como grupo.

### *2.6.2 IDENTIDAD JUVENIL*

El término juventud es, sin duda, amplio y no ofrece precisiones en cuanto a parámetros de edad. Sin embargo, en esta parte no deseamos ceñirnos a una definición estadística de la población juvenil –que según el INE (Instituto Nacional de Estadística de España) es aquella que comprende entre los 15 a 29 años–, sino más bien a una etapa marcada por procesos psicológicos y culturales, en donde el cambio y la incertidumbre están muy presentes.

En este periodo de la vida de un individuo, la formación de la identidad cobra gran importancia, sobre todo en la adolescencia comprendida entre los trece y dieciséis años. Se trata de una etapa de cambios, miedos, inseguridades y rebeldía e inconformidad ante los valores establecidos por el mundo adulto. Según escriben (Oriol Costa, Pérez Tornero, Tropea, & Lacalle, 1996), ‘parece claro que los adolescentes y jóvenes son especialmente sensibles a su situación en el mundo. Por eso dependen estrechamente –aunque a veces no lo parezca– de la consideración de los otros y buscan, por infinidad de medios, construir su propio estatus relacional’ (Costa, 1996: 13).

Estos mismos autores afirman que, con la globalización de las comunicaciones, el comercio y la industria en general, ha venido dándose una pérdida del sentido cultural relacionado al espacio físico, ya que con la invasión constante de información, productos y personas, éste va homogeneizándose, neutralizándose. Y más que un referente de identidad, el espacio se

transforma simplemente en el ámbito por donde se circula (Costa, 1996: 28-29) puesto que esa identidad relacionada con la formación de ciudadanía y una vinculación con un Estado –en donde el territorio es una parte fundamental– no se forma en los jóvenes de modo que éstos buscan otros referentes con los que identificarse y escudriñan otras fronteras que les confieran identidad. De esta manera, encuentran en la forma de vestirse, de peinarse, en la música que escuchan, en su forma de comportarse y en las costumbres que adoptan, una forma de manifestar su rebeldía y de construir una nueva identidad, tendiendo a agruparse con individuos con quienes compartir estas mismas inclinaciones, encontrando en estos grupos elementos de afectividad, reconocimiento y cohesión que alimentan su sentido de pertenencia a ellos (Costa, 1996: 13). A veces, estos colectivos pueden derivar en agrupaciones que ejercen violencia frente a otros grupos considerados rivales, quienes pueden poseer una identidad considerada opuesta a la suya. En muchas ocasiones, los jóvenes que llegan a integrar este tipo de agrupaciones provienen de entornos sociales marcados por la violencia, la inequidad económica y la exclusión social y, al unirse al conjunto, esperan ganarse el respeto y el estatus que la sociedad no les confiere.

En conclusión, la pérdida del sentido cultural que sufre el espacio físico es suplida por los jóvenes a través de la generación de nuevos referentes identitarios, los cuales pasan por aspectos como la apariencia física (forma de vestirse, peinarse o marcarse con tatuajes y piercings), la música que escuchan y las costumbres que ponen en práctica. Según estos referentes, los jóvenes tienden a agruparse con individuos con quienes compartir estos gustos, encontrando en estos grupos los espacios –ya no físicos, sino simbólicos– de afectividad que refuerzan su autoestima y su identidad. Finalmente, como afirma Sen (2007: 50), la elección de los grupos identitarios a los que pertenecemos pasa por un proceso de razonamiento y reflexión, que cada individuo –cada joven– debe realizar para encontrar ese sentido de pertenencia a ese ‘algo’ que todos buscamos.

## 2.7 CONCEPTO DE INSIGHT Y SU VÍNCULO CON LA IDENTIDAD

El término insight nace en la escuela psicológica de la Gestalt y fue acuñado inicialmente por Wolfgang Köhler. Como parte de un experimento, encerró a un chimpancé en una jaula en donde había dejado una caja y algunos palos, y colocó en lo alto de ella un manojo de plátanos. El chimpancé, después de intentar alcanzar los plátanos en repetidas ocasiones sin éxito, tomó un palo, se subió sobre la caja y alcanzó la comida. Köhler denominó *insight* a esa ‘reestructuración súbita del problema’ (Dulanto, 2010: 48).

Aunque a continuación hablaremos de diferentes concepciones del término insight, podemos traducirlo como ‘in’ adentro y ‘sight’ visión, es decir ‘visión interior’. Para la psicología, ‘insight’ es un descubrimiento del paciente en medio de una sesión terapéutica. Se relaciona con un descubrimiento que implica cambio de conducta por estar expuesto a contenidos inconscientes que aparecen como verdades, que irrumpen y sorprenden. Se trata de un despertar de la conciencia.

En el campo de la comunicación, la publicidad y el marketing, tomaron prestado de la psicología el concepto de insight y adaptaron el significado a sus fines comerciales. Su uso reciente en el marketing se ha expandido a partir del surgimiento de las nuevas tendencias de Marketing Relacional, Experiencial, Branding Emocional, Plataformas CRM, que exigen un mayor entendimiento del consumidor (Quiñónez, 2011).

Quiñónez (2010), directora gerente de Consumer Insights, empresa consultora especializada en el conocimiento del consumidor, afirma que ‘los insights son formas de pensar, sentir y actuar del consumidor que revelan significados profundos del consumo y son la base para la estrategia de comunicación y marketing de las empresas’.

En publicidad, el insight está dado por la comprensión –por parte del publicista o encargado de una campaña– de

estos significados profundos del consumo, que le permitirá articular los mensajes y los medios adecuados para llegar al consumidor y cumplir su objetivo: vender.

Para el caso de este estudio, el concepto de insight en cuanto a la investigación – acción – participativa viene a ser una frase resumida del sentir y pensar del participante. Es el eje de ideas que se generan a través de los procesos comunicativos en torno a las indagaciones, a través de la fotografía participativa, dando origen a conceptos que nos ayudarán a dirigir las acciones y medidas para el cambio. Por tanto, posee un carácter eminentemente instrumental y accionable, constituyéndose en la base de un posicionamiento diferencial.

En la presente investigación, cobra especial relevancia la concepción psicológica del insight. Dulanto (2010: 51) afirma que el insight *“inyecta nuevos conocimientos de las profundidades de nuestro ser de forma consciente”*. *“Nos damos cuenta”* y cambiamos, obramos o excluimos. Siguiendo esta idea, entendemos el concepto de insight como un proceso mental que genera una toma de conciencia, un *“darse cuenta de algo”* que tal vez ya estaba ahí pero no se había reparado en ello.

Teniendo en cuenta lo anterior, pensamos que el concepto de insight está ligado al sentido de identidad: a través de la generación de diversos insights –esos momentos de entendimiento o iluminación, esos ‘darse cuenta’ que tienen lugar en la mente de los individuos– cada uno va configurando su propia identidad. Es decir, cuando nos damos cuenta de que algo nos interesa, de que compartimos puntos de vista similares con cierta postura o que consideramos valioso cierto lugar o determinados valores, es cuando comenzamos a identificarnos con *“eso”* que acabamos de descubrir en nuestra mente y que, probablemente, ya haya estado en nuestro entorno desde antes.

Como manifiesta Dulanto (2010: 51), el insight *“es un conocimiento que permite tener una visión nueva y distinta de nosotros mismos”*, lo que puede entenderse como un cambio en

nuestra identidad, la cual es siempre múltiple y diversa, como afirmábamos anteriormente. De esta forma, la identidad puede fortalecerse o transformarse a partir de los insights que puedan generarse en la mente de cada persona.

Un insight puede tener lugar de manera espontánea: así, es posible promover su generación, especialmente a través de metodologías que siguiendo la tradición de la comunicación participativa y la pedagogía dialógica de Freire, buscan generar una toma de conciencia en quienes participan en ella. La fotografía participativa ofrece esta posibilidad.

Dulanto (2010) manifiesta que *“el insight es lo que las personas no sabían que sabían de sí mismos... es una revelación... el insight es un insulto, no como una agresión sino como algo que el otro sienta como muy personal... el insight es una subversión de la vida... son costumbres... es la naturaleza misma de nuestro entorno social... el insight es aprendizaje... es nuestra consciencia... el insight es un pensamiento subjetivo de nosotros y lo que nos acompaña... el insight es la radiografía del ser humano... verdad sobre el consumidor cuya inclusión en un mensaje publicitario genera notoriedad a los ojos del consumidor... son percepciones, imágenes, experiencias y verdades subjetivas... son constelaciones de creencias... los insights son raíces afectivas del consumidor”*.

Según Alonso, profesora de Dirección de Marketing en IEDGE (The European Business School), y en relación al contexto de esta investigación, los insights son un pensamiento aceptado, una verdad para una sociedad o para un grupo de personas, un problema sin resolver o una necesidad insatisfecha. Es el punto de partida.

En definitiva, los insights son construcciones que se hacen a partir de la observación de la forma de pensar, sentir y valorar, que tienen las personas respecto de sí mismas y del mundo que las rodea. Son intuiciones fundamentadas.

Para encontrar insights es necesario introducirse en la cotidianidad de la población, de los participantes, conocer sus

experiencias, llegar a sus verdades profundas. Los insights permiten crear una relación más estrecha con los participantes a través de estrategias comunicacionales, como la fotografía participativa, que los identifican con lo que ellos son.

## 2.8 COMPETENCIA MEDIÁTICA

La fuerte presencia de los medios de comunicación en las sociedades actuales exige la necesidad de contar con ciudadanos cada vez más competentes y activos. De hecho, la importancia de la educación mediática es ya una realidad incuestionable a nivel internacional y una prioridad para organismos como el Consejo de Europa, el Parlamento Europeo, la ONU o la UNESCO.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las disposiciones legislativas, se han identificado ocho competencias básicas: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. Y 8. Autonomía e iniciativa personal.

Además, en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, donde hemos realizado la presente investigación, se incorpora al currículum una novena competencia: la competencia emocional.

La necesidad de formación mediática queda patente en los documentos elaborados por la Comisión Europea y por la ONU. La UNESCO, en la Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación aprobada en el año 1982, recomienda la integración en los sistemas de educación de la alfabetización mediática. Entre sus doce recomendaciones para la educación en medios, la Agenda París de la UNESCO (2007) sugiere el desarrollo de programas de educación mediática en todos los niveles de la educación.

La 'Directiva Europea de Servicios Audiovisuales' establece, en materia de alfabetización mediática, la formación de personas competentes capaces de elegir y entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, así como el beneficiarse de las posibilidades y oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y el proteger mejor a la ciudadanía de las posibles manipulaciones mediáticas.

Un primer paso para la definición del concepto de competencia mediática se dio mediante el diseño del documento 'Competencias en Comunicación Audiovisual', auspiciado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC). 'El valor principal de dicho documento radica en el hecho de que es el resultado de las aportaciones de los expertos más conocidos en el ámbito iberoamericano y consensuado por los expertos más reconocidos del Estado español' (Joan Ferrés, 2007). El documento fue publicado por dicho Consell. En el documento se definen los ámbitos de incidencia de esta competencia mediática y las dimensiones en el ámbito de análisis y de expresión que deben cumplir: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y las audiencias, así como la dimensión estética.

Es necesario dejar constancia de que las seis dimensiones que componen la competencia en comunicación audiovisual en la era digital (Ferrés Prats, 2012) han de adquirirse progresivamente durante la educación obligatoria.

Estamos en contacto permanente con todo tipo de imágenes en cualquiera de sus formatos. Recibimos un enorme flujo de imágenes que, muchas veces, consumimos de forma indiscriminada. Esta aparente familiaridad con los formatos visuales no significa, sin embargo, que los adolescentes, y los espectadores en general, seamos verdaderos conocedores del lenguaje que los articula ni de los entresijos que éste encierra. Este auténtico bombardeo visual al que estamos expuestos cada día, no implica que seamos capaces de procesar o comprender las imágenes sino que, más bien al contrario, hace difícil o

impide una reflexión crítica sobre su alcance estético, formato, calidad, contenido, información, intenciones o ideologías que subyacen tras el lenguaje de las imágenes y el uso que realizan los medios de comunicación.

Implica ir más allá de su simple observación el conocer y aprender sobre el proceso de construcción de la realidad que ofrecen los diferentes medios de comunicación, la lectura de una imagen, un texto visual y cómo dichas representaciones interpretan el mundo que nos rodea. La lectura de la imagen, como de la palabra, significa saber estructurar, reconocer y entender sus contenidos para poder ser capaces de analizarla. Por ello, con el respaldo, y a través de la fotografía participativa, invitamos a observar, leer y estudiar con mirada crítica los acontecimientos de la realidad, construidos por los propios participantes a través de las imágenes.

## 2.9 APRENDIZAJE DIALÓGICO ESTRATEGIAS BASADAS EN EL DIÁLOGO

La perspectiva dialógica de Freire fue la precursora de la llamada pedagogía crítica, una metodología pedagógica en la que el diálogo se encuentra en el centro del proceso educativo. La pedagogía crítica defiende que el diálogo es generador de conocimiento pues es el proceso principal que utilizamos para comprender el mundo. A través del diálogo, dudamos de proposiciones que considerábamos válidas, comprendemos las interpretaciones de otros y buscamos argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación. En palabras del propio Freire (1997: 126) 'la relación dialógica [...] es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer, y contradice la democracia'.

Las contribuciones de Freire, junto a las aportaciones de Habermas (1981), Wells (2001) y Bakhtin (1981), dieron lugar al llamado aprendizaje dialógico, término acuñado para designar

una metodología de aprendizaje que se compone de siete principios básicos (Flecha, 1997): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

El aprendizaje dialógico se aleja así del aprendizaje formal característico del modelo escolar basado en el profesorado, la instrucción, la dependencia de los estudiantes hacia el profesorado y un modelo curricular cerrado, burocrático y rígido. Dicha metodología, que se desarrolla a partir de una perspectiva comunicativa crítica, se basa en relaciones dialógicas de reflexión, crítica e intersubjetividad (comunicación interpersonal).

Puesto que todas las personas pueden comunicarse e interactuar con otras (ya que el lenguaje y la acción son atributos universales) todos somos capaces de elaborar interpretaciones y crear conocimiento.

Este enfoque se nutre de algunas teorías sociales como la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1981) –obra en la que el filósofo realiza una defensa de la ética discursiva y de la democracia deliberativa– y que refleja cuatro tipos diferentes de acción: la acción teleológica (estrategias orientadas a influir en los demás), la acción regulada por normas (conductas moduladas por las reglas sociales), la acción dramática (acciones que no desvelan los sentimientos ni intenciones inherentes a la acción) y la acción comunicativa. Mientras los tres primeros tipos se encontrarían englobados en un marco de racionalidad instrumental –es decir, la acción estaría orientada a ciertos objetivos entre ellos influenciar intencionalmente en la opinión de los demás– la acción comunicativa se orienta al diálogo igualitario entre los diferentes agentes, en el que prima el entendimiento y la exposición de argumentos. De ahí que el diálogo no esté basado en pretensiones de poder sino en pretensiones de validez. Las teorías de Habermas, como las de Freire, parten de la premisa de que las relaciones sociales en cualquier ámbito pueden estar orientadas, bien hacia el diálogo y la participación de los

diferentes agentes sociales o, por el contrario, hacia la imposición y/o la inhibición de éstos (Pietro y Duque, 2009).

Otra de las aportaciones al aprendizaje dialógico proviene de la teoría de la indagación dialógica propuesta por Wells (2001). Para él, la educación no debe basarse tampoco en una serie de actividades impuestas, sino que debe llevarse a cabo en forma de diálogo sobre cuestiones que tengan interés para los participantes’.

Las teorías de Wells parten del enfoque sociocultural del aprendizaje de Vigotsky (1995), para quien el aprendizaje es el resultado de la interacción social, donde influyen mediadores que guían al aprendiz a desarrollar sus capacidades cognitivas. La conceptualización dialógica del aprendizaje presupone que el conocimiento es construido conjuntamente por el profesor y los alumnos cuando ambos negocian y realizan actividades conjuntas.

Según Wells, la indagación dialógica, no sólo enriquece el conocimiento de los individuos sino que, también, lo transforma asegurando así su capacidad de adaptarse a las necesidades de cada momento social. En este sentido, también resultan interesantes las aportaciones de Bakhtin (1981), quien establece que los significados son creados en procesos de diálogo y reflexión entre personas. Nuestros propios diálogos, para Bakhtin son el resultado de conversaciones anteriores con otros, una modificación o transformación de significados anteriores. Por tanto, lo que decimos está impregnado de perspectivas ajenas y el discurso individual no puede separarse del colectivo.

Si la realidad es una construcción humana, una realidad hecha de significados que, a su vez, dependen de las interacciones humanas, las interacciones comunicativas son, al mismo tiempo, la forma de alterar los significados que transformen la realidad social. Para ello el diálogo no puede basarse sobre relaciones de poder sino que debe ser un diálogo igualitario basado en la validez de los argumentos que aporte cada interlocutor. ‘Por este motivo, el sueño del nuevo tipo de

escuela es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos' (Flecha, 1997). La concepción comunicativa de aprendizaje va más allá de la constructivista al concebir que los significados no son sólo una construcción social, sino que éstos dependen de la interacción humana (procesos de diálogo).

## 2.10 RESILIENCIA

Introducimos este apartado por la importancia del concepto y su determinación en los procesos de cambio social.

Resiliencia, a diferencia de lo que habitualmente es percibido, no es algo extraordinario, sino que aparece de manera muy habitual entre individuos que viven en situaciones de exclusión, riesgo o adversidad, permitiendo a éstos, la normalización de sus situaciones.

Definida desde la Psicología Positiva, se considera que la resiliencia puede proporcionar información muy valiosa para trabajar en prevención e intervención, en situaciones de adversidad, riesgo y/o exclusión.

A menudo, a través de diferentes medios de comunicación nos llegan imágenes y contenidos sobre situaciones de vida realmente adversas, trágicas incluso; donde, sin embargo, muchas de las personas que viven en ellas logran superar dichas situaciones y recuperar o conseguir una vida considerada normal. Normal puede significar cosas diferentes, en lugares diferentes, culturas diferentes y tiempos diferentes (Carretero, 2005).

Una persona es definida como resiliente cuando viviendo, o habiendo vivido, en una situación de riesgo, de exclusión o traumática por algún motivo, es capaz de normalizar su vida. Esta normalización se produce a través de la interacción

entre sus variables o características personales con las variables contextuales en las que se produce su desarrollo. Diferentes estudios aportan información sobre las variables, personales y contextuales, que aumentan la posibilidad de éxito de las personas que viven en situaciones de riesgo o/y de exclusión en su proceso de desarrollo y normalización. Estos estudios también aportan información sobre qué variables personales y factores contextuales aumentan el riesgo o, dicho de otra forma, disminuyen la probabilidad de éxito en los procesos de normalización y desarrollo de las personas que viven en exclusión.

A lo largo de la historia, la psicología tradicional ha prestado más atención al estudio de los efectos negativos que sobre las personas pueden provocar el enfrentamiento a experiencias traumáticas, de riesgo o adversidad, que a la capacidad del ser humano para afrontar esas experiencias traumáticas e incluso extraer algún tipo de beneficio de estas situaciones.

Las investigaciones actuales en resiliencia pretenden determinar por qué algunas personas consiguen aprender de sus experiencias e incluso encontrar beneficios en ellas, aún siendo estas situaciones muy adversas, de exclusión, pobreza o traumáticas, por algún motivo, mientras que otras personas en situaciones similares no lo hacen. La resiliencia persigue fomentar la salud mental y la superación satisfactoria de estas situaciones de adversidad.

La resiliencia es una forma de respuesta muy habitual y su aparición no indica patología sino un ajuste saludable ante la adversidad. Diferentes y numerosos estudios muestran que la resiliencia es un fenómeno común entre las personas que se enfrentan a experiencias adversas, y surge de funciones y procesos adaptativos normales del ser humano (Masten, 2001).

El concepto de resiliencia ha sido tratado y definido de forma diferente por autores europeos y estadounidenses. El manejo por autores europeos, en su mayoría franceses, relacionan resiliencia con el concepto de crecimiento postrau-

mático, al entender la resiliencia, simultáneamente, como la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar. Para los autores norteamericanos es un concepto más restringido. Hace referencia al proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta, diferenciándola del concepto de crecimiento postraumático.

La resiliencia es, por tanto, el fruto de la interacción entre el individuo y su entorno. Y la mayoría de los investigadores asumen que resiliencia es el resultado de la interacción entre muchos y diferentes factores ambientales y personales, de ahí la tendencia a combinar estos dos modelos de estudio con el objetivo de obtener más información desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

Anna Masten elabora una de las clasificaciones que mejor resume las variables, personales y ambientales, que correlacionan positivamente con resiliencia. Según Masten (2004) los principales factores predictores de resiliencia son:

Uno o más padres efectivos – cuidados de otros adultos – habilidades cognitivas, de atención y de resolución de problemas – reguladores efectivos de emociones y atención – autoestima y autoeficacia percibida como positivas – esperanza – afiliaciones religiosas – aptitudes valoradas por la sociedad – amistades adaptadas – ventajas socioeconómicas – escolarización efectiva - comunidad o contexto favorecedores (centros sociales, escuela, centros juveniles, etc.).

Ahora bien, son muchas las definiciones propuestas, pero podemos concretar que todas tienen en común tres ideas:

a) Resiliencia como proceso y no como algo acabado. Todos los autores coinciden en señalar que resiliencia no es algo acabado, o 'algo' que algunos tienen y otros no. En todas las definiciones aparece la idea de proceso y, por tanto, de aprendizaje.

b) Resiliencia como producto de la interacción entre persona y entorno. Aparece la idea de que la resiliencia depende de factores ambientales y personales, y de la

interacción de éstos.

c) Y resiliencia como habilidades o capacidades para enfrentarse o resolver de manera adecuada situaciones adversas, de riesgo o de exclusión. Así, la resiliencia se infiere de las conductas llevadas a cabo en situaciones adversas.

En el ámbito de nuestra investigación hacia la fotografía participativa, resiliencia puede ser definida como la capacidad, fruto de la interacción de diferentes variables personales con factores ambientales, que permite a los participantes enfrentarse y resolver, de manera adecuada e integrada en su entorno escolar, cultural, diferentes situaciones de adversidad, riesgo o traumáticas por diferentes motivos, permitiéndole alcanzar una situación normalizada y adaptada a su medio cultural.

Para hablar de resiliencia es necesario definir una situación especialmente adversa, de exclusión o traumática, dentro del proceso vital de las personas definidas como resilientes.

La resiliencia no tiene la base en cualidades especiales o extraordinarias. Y ningún factor ambiental o variable personal es necesario o suficiente para producir resiliencia, sino que ésta es producto de la interacción de diferentes factores ambientales y variables personales.

Desde nuestro punto de vista, cada persona posee una parte importante de responsabilidad en su situación y, por lo tanto, tiene un margen amplio de actuación y poder, para modificar y cambiar su situación.



## Capítulo III. El Proyecto youPHOTO. Metodología

### 3.1 SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO

El proyecto de intervención, **youPHOTO The voice of the image**, que se presentó al centro educativo del IES “La Cañuela”, como indicábamos en el primer capítulo, tenía como objetivo principal desarrollar un proceso de innovación pedagógica, diseñando y aplicando un modelo de programa de educación emocional a través de la fotografía participativa, ofreciendo medios, espacios y estrategias pedagógicas que promoviesen el desarrollo de las competencias socio-emocionales y comunicativas del centro.

En este proceso de innovación se pretendía contribuir a un cambio para la convivencia del centro, teniendo como eje el desarrollo integral del alumnado.

El proyecto global se denomina **youPHOTO The voice of the image [Utilización de la fotografía participativa: identidad y competencia mediática]** que se concretará en distintos subproyectos, que irán naciendo e incorporándose a los que ya existen. Está dirigido al alumnado del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, con cierto componente de lo que denominamos en educación, situación de riesgo o exclusión.

Para ello, a continuación citaremos aquellos objetivos que se marcaron en el proyecto inicial:

## ***Generales***

Como fotografía participativa y su práctica pedagógica, son tres los objetivos principales: (1) registrar y reflejar los problemas y fortalezas, tanto individuales como comunales, de los participantes; (2) promover el diálogo crítico sobre los temas relevantes a nivel individual y comunal, a través de la discusión en grupo de las fotografías; y (3) hacer llegar esta información a aquéllos que están en el poder (C. Wang & Burris, 1994) (Wang, 1999).

## ***Específicos***

Por tanto, decidimos concretar del siguiente modo:

- Realizar fotografías, conforme a la negociación de las distintas temáticas que se propusieran, recopilando un portfolio particular y grupal durante todo el proceso.
- Implicar en la participación, la reflexión y el diálogo, como proceso de comunicación de las partes implicadas.
- Posibilitar el conocimiento mutuo entre los alumnos y fomentar el autoconocimiento para la mejora del clima del aula y la convivencia.
- Facilitar el intercambio y difusión de experiencias.
- Descubrir la identidad y pertenencia a una comunidad, sus ventajas e inconvenientes.
- Potenciar y mejorar el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, desarrollando prácticas explícitas en los espacios y en las sesiones de los workshops.
- Aplicar instrumentos de evaluación y diagnóstico, para evaluar la intervención del programa.

Asegurar la institucionalización y permanencia de la innovación educativa, mediante su inclusión coherente en el Proyecto Educativo de centro.

### 3.1.1 CONTEXTO

El desarrollo del proyecto está determinado por la ubicación geográfica y por las características del entorno social y cultural del centro, que pasamos a describir:

El IES “La Cañuela” se encuentra situado en la localidad de Yuncos, en la zona norte de la provincia de Toledo, en la comarca de La Sagra junto a la A-42 en el km 40, a mitad de camino entre Madrid y Toledo. Actualmente tiene una población censada de 10.600 habitantes. También recibe los alumnos de la vecina localidad de Cedillo del Condado, que cuenta a su vez con 3.120 habitantes empadronados.

El IES “La Cañuela” empezó a funcionar en el curso 2001/02. Desde entonces hasta la actualidad, el crecimiento de Yuncos principalmente, aunque también el de Cedillo en menor medida, ha sido desmesurado. En realidad, toda esta zona próxima al sur de Madrid, ha sufrido un gran aumento de población en los últimos años como consecuencia del gran desarrollo urbanístico que ha venido desarrollándose en toda la comarca de La Sagra.

En relación con la ubicación geográfica, puede afirmarse que las características de la zona, con un subsuelo rico en arcilla roja, han favorecido la aparición de industrias cerámicas, en su vertiente de materiales para la construcción, y en otras zonas de la comarca donde la naturaleza del suelo lo ha permitido, la explotación de canteras de yeso y cemento. Asimismo, cabe destacar que la tradicional producción de cereales, aceite, vino y caza, así como las explotaciones ganaderas, especialmente avícolas vinculadas al sector primario, progresivamente han ido cediendo terreno a un aumento del desarrollo industrial, común a toda la zona, que está desplazando la actividad de los habitantes hacia los sectores secundarios y terciarios.

En la actualidad, la localidad de Yuncos cuenta con tres polígonos industriales, donde encontramos una gran variedad de empresas (también en Cedillo del Condado existen dos polígonos industriales). La proximidad del municipio a Madrid y

a Toledo, ha propiciado que parte de la población de las localidades del sur de Madrid, haya optado por hacer de Yuncos su lugar de residencia –hecho en el que ha influido la amplia oferta inmobiliaria existente en la zona y, cada vez más, también de trabajo (aunque gran parte de los nuevos vecinos sigan desplazándose a la comunidad vecina para desarrollar sus funciones laborales).

### **3.1.2 COMUNIDAD EDUCATIVA: ALUMNOS Y FAMILIAS**

Respecto a la comunidad educativa nos centraremos principalmente en las características del alumnado y las características de las familias.

#### **3.1.2.1 CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO**

El aumento de población ha generado la construcción de nuevos centros educativos en la zona. En el curso 2006/2007 inició su funcionamiento el IESO de Numancia de la Sagra y, durante el curso 2007/2008, comenzó su andadura el vecino IESO de Recas. De esta forma, parte de los alumnos que se recibían de Palomeque, los correspondientes a la ESO y al primer curso de Bachillerato, se han incorporado a este nuevo centro, mientras que los alumnos de secundaria de Numancia de la Sagra y Pantoja, acuden ya al IESO ‘Emilio Lledó’ de Numancia. Sin embargo, a pesar de esos nuevos centros, la matrícula del instituto sigue aumentando año tras año, ya que Yuncos se ha consolidado como uno de los máximos exponentes del gran desarrollo urbanístico comentado. En la actualidad, recibe a los alumnos de ESO y Bachillerato de Yuncos y Cedillo, a los alumnos de segundo de Bachillerato de Palomeque y, finalmente, a los alumnos de Bachillerato de Numancia de la Sagra y Pantoja.

Uno de los hechos más destacables en estos últimos años es el elevado número de alumnos procedentes del sur de Madrid con nueva residencia en la comarca, así como el aumento de la población inmigrante. Y cabe reseñar que continúa siendo una práctica común del centro, el recibir

nuevas solicitudes de matriculación una vez comenzado el curso, debido a los continuos cambios de residencia de muchas familias, hecho derivado fundamentalmente de la ubicación del municipio en un área emergente a nivel económico y a su cercanía con la zona sur de Madrid.

Sin embargo, a partir del curso 2010/2011, la grave crisis económica que azota toda la nación se deja sentir en gran medida en esta zona, por lo que viene observándose un empeoramiento en las expectativas laborales y en la situación económica de muchas familias.

Las características más notables del alumnado son las siguientes:

- Nivel académico, en términos generales, deficiente.
- Carencia de modelos de referencia adecuados en un significativo número de casos.
- Falta de hábitos de estudio en un gran número de casos.
- Carencia de motivación hacia el estudio en gran parte del alumnado.
- Rechazo hacia lo estrictamente académico.
- Rechazo de la escolarización obligatoria hasta los 16 años en un número significativo de casos.
- Elevado porcentaje de absentismo.
- Alto déficit en técnicas instrumentales y habilidades sociales.
- Elevado número de conductas contrarias y gravemente perjudiciales para la convivencia.
- Gran porcentaje de alumnos repetidores (en el curso 2009/2010, 170, 30 más que el curso anterior; 187 en el curso 2010/2011; y 193 durante el curso 2011/2012) y con materias evaluadas negativamente.
- Porcentaje significativo, y en progresivo aumento, de alumnos inmigrantes. Durante el curso 2011/2012 contamos con 143 alumnos inmigrantes no nacionalizados españoles, mayoritariamente de origen marroquí, seguidos de ecuatorianos, colombianos y originarios de los países del este europeo.
- Porcentaje significativo de alumnos con necesidades

específicas de apoyo educativo, que muestra una progresión ascendente como puede observarse atendiendo a los datos de estos últimos años.

Durante el curso 2010/2011 se contó con 13 alumnos ACNEEs, con un total de 42 alumnos ACNEAEs. Ya en el curso 2011/2012 había un total de 39 alumnos catalogados como ACNEAEs, de los cuales 17 de ellos eran ACNEEs. En el curso 2011/2012, fueron 47 los alumnos catalogados como ACNEAEs, de los cuales 16 de ellos son ACNEEs. También se aprecia, año tras año, un amplio número de alumnos con necesidad de refuerzo en capacidades básicas.

Teniendo en cuenta estas características, el número de alumnos en situación de riesgo o conflicto social es bastante elevado. Asimismo, cabe insistir que en la comarca existe un abundante movimiento migratorio al que se suma un elevadísimo número de alumnos procedentes del sur de Madrid (Parla y Getafe, fundamentalmente) con un desarraigo patente, lo que agrava estos problemas ya citados.

#### 3.1.2.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS

Las familias presentan las siguientes características:

- El nivel cultural predominante es medio-bajo.
- El nivel socioeconómico medio y medio-bajo.
- En muchos casos existe una alta desestructuración familiar.
- La participación de las familias en la vida escolar es escasa o nula.

No existe una verdadera conciliación de la vida familiar y laboral (en un número significativo de casos, los padres no supervisan las horas de estudio y trabajo de sus hijos, las tareas que estos deben realizar, el material que deben traer al centro, etc.).

### **3.1.3 RESPUESTAS EDUCATIVAS QUE SE DESARROLLAN EN EL CENTRO ANTE LOS REFERENTES.**

Teniendo en cuenta, los aspectos anteriormente señalados, el esfuerzo desarrollable por parte del conjunto de profesionales que conforman el equipo educativo del IES “La Cañuela” debe ser, y está siendo, aún más señalado que en condiciones ordinarias. Para ello, también resulta imprescindible la colaboración de la administración educativa, sobre todo en relación con la dotación de los recursos que cubran las necesidades específicas.

Las respuestas educativas que aquí se señalan son la prioridad y eje de actuación diaria.

- **Fomento de la participación de las familias en la vida del centro y en el seguimiento de la actividad académica de sus hijos.**

- Realización de reuniones de bienvenida y acogida con las familias a principio del curso escolar por parte del equipo directivo, el departamento de orientación y la educadora social.

- Realización de reuniones trimestrales de las familias con los tutores.

- Realización de reuniones con las familias de los futuros alumnos del centro (alumnos de 6º de primaria y bachillerato de los centros adscritos) durante el mes de mayo, por parte del equipo directivo y el departamento de orientación.

- Fomento de la comunicación permanente de los profesores con las familias vía telefónica, a través de PAPÁS y de la agenda para el alumnado, elaborada y entregada por el centro para la información del seguimiento académico y actitudinal de sus hijos.

- Fomento de la participación de los padres colaborando con las acciones emprendidas por la asociación de padres y madres, por parte del equipo directivo.

- Fomento de la participación de las familias en los proyectos de innovación desarrollados en el centro.

- **Mejora de la respuesta educativa a los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo y refuerzo educativo.**

- Mejora del diagnóstico de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por parte del departamento de orientación. (realización de evaluaciones psicopedagógicas, etc.)

- Aumento de recursos (con la colaboración de la administración) para la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo y refuerzo educativo. El centro cuenta con un profesor de pedagogía terapéutica y un profesor de audición y lenguaje.

- Mantenimiento del Programa de Diversificación.

- Mantenimiento del Programa de Apoyo a la ESO (PROA)

- Mantenimiento del Programa de Acompañamiento.

- Mantenimiento del Programa de Iniciación Profesional de Auxiliar de Peluquería.

- Desarrollo del Programa de Interculturalidad.

- **Fomento de la convivencia por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.**

- Fomento de la participación del alumnado en las actividades del centro (concursos, figura del alumno ayudante, etc.), bajo la tutela del departamento de orientación, la educadora social y jefatura de estudios.

- Realización de la semana de acogida a los futuros alumnos del centro, donde los alumnos de 1º de ESO ejercen de anfitriones, con la colaboración del departamento de ciencias naturales, la educadora social, el departamento de orientación y el equipo directivo.

- Divulgación entre los alumnos de las normas de organización, funcionamiento y convivencia del centro, así como de los derechos y deberes del alumnado.

- Fomento de la mediación, como modo de resolución de conflictos entre los alumnos, por parte del departamento de orientación, la educadora social y el equipo directivo.

- Puesta en marcha del aula de convivencia.

- Mantenimiento de la heterogeneidad de los grupos de alumnos.
- **Mejora de los niveles de competencia curricular y fomento del éxito escolar.**
  - Fomento de la participación de las familias en los proyectos de innovación desarrollados en el centro.
  - Realización de grupos de desdoble en los grupos más numerosos, en la medida de lo posible según los recursos otorgados por la administración.
  - Realización de grupos de desdobles para facilitar el uso de recursos específicos (laboratorios, laboratorio de idiomas, aulas específicas), en la medida de lo posible según los recursos otorgados por la Administración.
  - Reducción de la ratio profesor/alumno por grupo, en la medida de lo posible según los recursos otorgados por la administración.
  - Aumento de recursos materiales (bibliográficos, audiovisuales, informáticos, etc.).
  - Mantener y optimizar el aprovechamiento del programa de apoyo a la ESO.
  - Mantener el resto de programas existentes (acompañamiento, diversificación e interculturalidad).
  - Mejorar el plan de acción tutorial para profundizar en todos aquellos aspectos de fomento y mejora del estudio (técnicas de estudio, etc.), así como en la orientación académica y/o profesional y la motivación del alumnado.
  - Fomentar la coordinación con los centros adscritos al centro (CP. Nuestra Sra. Del Consuelo de Yuncos, CP. Guillermo Plaza de Yuncos, CP. Villa de Yuncos de Yuncos, CP Ntra. Sra. de la Natividad de Cedillo, IESO Profesor Emilio Lledó de Numancia de la Sagra e IESO de Recas).
  - Continuar con el desarrollo de proyectos de innovación, donde incluiríamos este que aquí se presenta.

### 3.2 METODOLOGÍA

Una vez contextualizado el proyecto youPHOTO, a continuación se introduce el tipo de metodología que se llevó a cabo en la presente investigación, así como la muestra, los instrumentos, las técnicas y unidades de análisis. Es decir, la forma desarrollada para alcanzar el objetivo principal y dar respuesta a las preguntas de la investigación.

Cada estudio cualitativo es, por sí mismo, un diseño de investigación. Puede haber estudios que compartan diversas similitudes, pero no réplicas como en la investigación cuantitativa, el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo hacen a cada estudio único.

Cuando hablamos de diseño de la investigación, nos referimos al *'abordaje'* general que se ha utilizado en el proceso de investigación – acción – participativa. Álvarez-Gayou (2003) lo denomina marco interpretativo.

El objetivo principal, en este apartado, es explicar la metodología seguida en esta investigación, una primera experiencia investigadora en el ámbito educativo por parte del investigador, presentando su desarrollo y estructura. Se trata de mostrar un documento que sirva para otros profesionales que deseen desarrollar este tipo de proyectos, preferiblemente desde el campo de la comunicación y la educación audiovisual.

En este sentido no es, por supuesto, la primera experiencia que se realiza con la fotografía participativa, pero tampoco son demasiadas las investigaciones al respecto, por lo que podríamos decir que se abre una gran ventana para profundizar en el campo.

Desde la comunicación y la educación, planteamos la utilización de la fotografía participativa como proceso de comunicación que facilita la reflexión de los adolescentes sobre la relación con su entorno, previniendo conductas de riesgo,

promoviendo la convivencia y la identidad, pregunta inicial relacionada con la adecuación de esta metodología a los propósitos planteados, lo que hemos podido poner a prueba a lo largo de la investigación. Y, por otro lado, que dicha actividad investigadora estuviera en consonancia con los objetivos de la institución educativa, buscando el beneficio de los participantes, los alumnos, en todo momento.

El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, han ido surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo en los workshop y, desde luego, también han ido sufriendo las adaptaciones correspondientes.

Al leer estas páginas hemos de tener en cuenta que tratamos con adolescentes: las técnicas que aquí se describen no son necesariamente útiles para trabajar con otros grupos aunque, en ocasiones, generalizamos en torno a las posibilidades que el uso de la fotografía participativa ofrece por sus similitudes en los procesos.

La investigación se desarrolló según un marco cualitativo de investigación – acción – participativa, enfocado a comprender y profundizar los fenómenos, explorándose desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Se trataba de recolectar datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertos adolescentes para describirlas y analizarlas (Henández Sampieri, 2010: 504) y describir, a su vez, cómo eran los procesos de comunicación generados en los workshops.

Se ha seleccionado este enfoque pues se busca la perspectiva de los participantes, los jóvenes, individuales y como grupo, dentro del contexto del centro educativo “La Cañuela” y de la localidad de Yuncos, acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. Es decir, cómo perciben los participantes subjetivamente la realidad.

En todo momento la intención en la investigación ha sido describir la sucesión de acontecimientos a través de la información recabada para reconstruir y comprender la utilización de la fotografía participativa y sus posibilidades, a través de los workshops desde la perspectiva de aquéllos que forman parte esencial en ellos.

El carácter interpretativo de las imágenes fotográficas y su carácter indicial, explica el por qué de tomar la imagen de ese modo y no de otro. Es decir, que su significado está unido irremediabilmente con el referente, directamente relacionado con un contexto, por lo que hacen de la elección de la fotografía una técnica muy provechosa de recolección de datos y análisis. Esta intencionalidad inherente al acto fotográfico, y otras características en torno a los discursos y diálogos que se generan, tienen relación con el carácter permanente de la imagen fotográfica y la idea de autenticidad que conlleva en sí misma.

Un vez concebida la idea del estudio y presentado el proyecto al centro educativo, el investigador ha de familiarizarse con el tema en cuestión, conocer la literatura al respecto, indagar y buscar investigaciones y, lo más importante, introducirse en el campo junto a los participantes.

Algunos autores como Mertens (2005), además de Coleman y Unrau (2005), consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de cuantificar o no se ha medido anteriormente (deficiencias en el conocimiento del problema), quizás en el presente caso por la búsqueda de insights y el *'trato con las emociones'* a través de estos workshops de fotografía participativa.

Así, el centro de la investigación se conformaría por las experiencias de los participantes en torno al proceso, consiguiendo información detallada y profunda, y buscando conocer la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de los participantes inmersos en él (Patton, 2002).

Por nuestra parte, dejar a un lado “*el pasado*” era algo ingenuo e irreal pues, como mencionan Williams, Unrau y Grinnel (2005), siempre comenzamos una investigación con ciertas experiencias, ideas y opiniones sobre el problema del estudio, lo cual es el resultado de nuestra propia historia de vida pues, una vez hecho el planteamiento inicial, intentamos proporcionar respuestas a las preguntas de la investigación, un proceso de ida y vuelta constante, fruto de la idiosincrasia y de la metodología de la investigación – acción – participativa.

Esta inmersión implicó una definición geográfica inicial en el contexto del centro educativo “La Cañuela” explorando los espacios, los recursos, reflexionando y resolviendo cualquier situación que pudiera entorpecer el estudio.

Como en el ambiente los adolescentes participantes conocían al investigador, pues les imparte docencia de educación física, hubo de plantearse cómo se podría manejar esa situación sin afectar a la investigación. Por otro lado, al no ser de igual a igual habría que facilitar y romper esta barrera para provocar la participación del grupo y la apertura al diálogo en los espacios de los workshops. La verdad es que todo resultó sencillo y aunque fueron muchas las dudas y problemas que se planteaban, la convivencia y la accesibilidad estaban superadas (Mertens, 2005). De repente, el camino quedaba abierto respecto al ambiente, los casos, las participantes, situaciones, historias, vivencias... que se necesitarían para responder a las preguntas de investigación, accediendo y recolectando datos durante los workshops de fotografía, en ese proceso negociador.

Es muy difícil ser invisible; es ingenuo incluso pensarlo. Pero conforme transcurre el tiempo, los participantes van acostumbrándose a la presencia del investigador y éste va ‘haciéndose menos visible’ (Esterberg, 2002). Aquéllos que no actuaban de forma natural, poco a poco fueron relajándose y su comportamiento resultó cada vez más cotidiano entregándose, por decirlo de algún modo, por completo. Es cierto que algunos participantes mostraron desinterés desde el principio y nunca

llegaron a formar parte de la investigación –¿Indiferencia, tal vez?

Quizás, en ocasiones, uno de los mayores errores fuera elevar las expectativas de los workshops o de los participantes más allá de lo posible. A veces las personas pensamos que la realización de un estudio implica mejoras en sus condiciones de vida, lo cual no es necesariamente cierto a corto plazo. Entonces hemos de clarificar que se trata de una investigación cuyos resultados pueden diagnosticar ciertas situaciones o problemáticas, pero únicamente se limita a eso.

Pues bien, esa inmersión en el ambiente no se produjo de manera secuencial sino que fue ocurriendo. Y, de hecho, la recolección de datos y el análisis, ya se iniciaron en el momento de ponerse en marcha el proyecto, en ese constante proceso de ida y vuelta.

### ***La inmersión total en el ambiente implicó:***

Observar los eventos que ocurrían, explícitos e implícitos, sin imponer puntos de vista y tratando de evitar, en la medida de lo posible, el desconcierto o interrupción de actividades de los participantes en el contexto, como una observación holística (como un todo unitario y no en piezas fragmentadas) pero teniendo en cuenta, también, la particularidad de los participantes en su contexto social. Como investigadores debemos entender a los participantes y no únicamente registrar los hechos o recolectar fotografías.

- Establecer vínculos con los participantes, más allá de la figura de docente o investigador, utilizando técnicas de acercamiento y habilidades sociales, de las que he de decir que no carezco.
- Quizás fue difícil comenzar a adquirir el punto de vista interno de los participantes respecto a cuestiones que se vinculaban con el planteamiento del problema.
- Recabar datos sobre los conceptos, lenguajes y maneras de expresión, historias y relaciones de los participantes.

- Recabar también las fotografías como guías de los discursos y los procesos de diálogos generados.
- Detectar los procesos sociales fundamentales en el ambiente y determinar cómo operan.
- Tomar notas y comenzar a generar datos en forma de apuntes, mapas, esquemas, cuadros, diagramas y fotografías.
- Elaborar las descripciones del ambiente.
- Estar conscientes del propio rol y de las alteraciones que se provocaban.
- Reflexionar acerca de la vivencias, que también son una fuente de datos.

Ser conscientes, como investigadores al ingresar al campo, que la mente debería ser inquisitiva. Debíamos cuestionar de cada observación: ¿qué significa eso que observamos?, ¿qué dice en el marco del estudio?, ¿cómo se relaciona con el planteamiento?, ¿qué ocurrió o sucedió?, ¿por qué? También era necesario evaluar las observaciones desde diversos ángulos y las perspectivas de distintos participantes. - *En ocasiones lo lograba; en otras, me desesperaba.*

Sí es cierto que se ha querido ser lo más respetuoso posible con las observaciones. No hay un modelo de descripción que se haya seguido: capturábamos los elementos que más llamaban la atención y esto constituía ya un dato (como toda la intervención). Escribíamos lo observado; se escuchaba y se percibía a través de nuestros sentidos y mediante las herramientas disponibles: anotaciones, diario de campo o bitácora y, de algún modo, las fotografías. -*Espero ir creciendo en ello.*

### 3.2.1 LA MUESTRA

Una vez hecha la inmersión inicial planteamos la selección de la muestra, sujeta a la evaluación del proceso inductivo. Como menciona Creswell (2009) el muestreo cualitativo es propositivo. Las primeras acciones para elegir la

muestra ocurrieron desde el planteamiento mismo, y cuando seleccionamos el contexto en el que esperábamos encontrar los casos que nos interesaban.

– *¿Qué casos interesaban inicialmente?*

En la presente investigación, el workshop de fotografía participativa se implementó con la participación de un grupo de adolescentes, chicos y chicas del IES ‘La Cañuela’ de la localidad de Yuncos, cubriendo la condición de ser alumnos con unas características homogéneas concretas, quienes cursaban segundo de educación secundaria obligatoria, seleccionados por el investigador y pertenecientes a un aula en particular.

Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los trece y los dieciséis años.

– *¿Cuántos casos? ¿cuántos jóvenes? ¿Qué tamaño de muestra ha sido el adecuado?*

En este tipo de investigación-acción-participativa es importante que la muestra no exceda de 15/20 personas según las aportaciones de diferentes investigadores pues, al tratarse de una investigación cualitativa, el tamaño de la muestra no es importante desde la perspectiva probabilística, no se pretenden generalizar los resultados del estudio. Lo que se ha buscado en la investigación es profundidad, concerniendo el caso (los participantes, personas, contexto educativo, los hechos...) que ayudasen a entender el fenómeno estudiado y a responder a las preguntas de la investigación, tomando en cuenta criterios de rigor, estratégicos, éticos y pragmáticos.

Se han tenido en cuenta cuatro factores para determinar y sugerir el número de casos: a) la capacidad operativa de recolección y análisis del número de casos que se podían manejar de manera realista; b) el entendimiento del fenómeno, el número de casos que permitieran responder a las preguntas de investigación; c) la naturaleza del fenómeno bajo análisis, facilidad y accesibilidad, recolectando información sobre éstos; y d) la implicación en la participación de los adolescentes.

En la indagación cualitativa el tamaño de la muestra no se fijó a priori (previamente a la recolección de los datos), sino que se estableció un tipo de unidad de análisis: el workshop; y, en ocasiones, se perfilaba un número relativamente aproximado de casos (Neuman, 2009). Partiendo de los propios talleres, iban variando los casos conforme a la participación de los adolescentes, según su estado de ánimo, ilusión, interés o, simplemente, su intención comunicativa.

Los estudios cualitativos son artesanales, *'trajes hechos a la medida de las circunstancias'*. Y, por eso, iba entretejiéndose y resolviendo conforme a las situaciones provocadas.

Se trataba de una muestra bastante homogénea pues, al contrario de las muestras diversas, en éstas las unidades seleccionadas poseían un mismo perfil o característica, rasgos similares, etc. (Miles y Huberman, 1994) (Creswell, 2009), como describíamos en el apartado de contextualización.

Partimos con una muestra inicial de unos 25 alumnos. De este grupo inicial se retiraron algunos, por su desinterés o por no querer participar, pero no se convocaron a otros. La muestra se concretó en 18 participantes, como vemos en la figura 3.1.

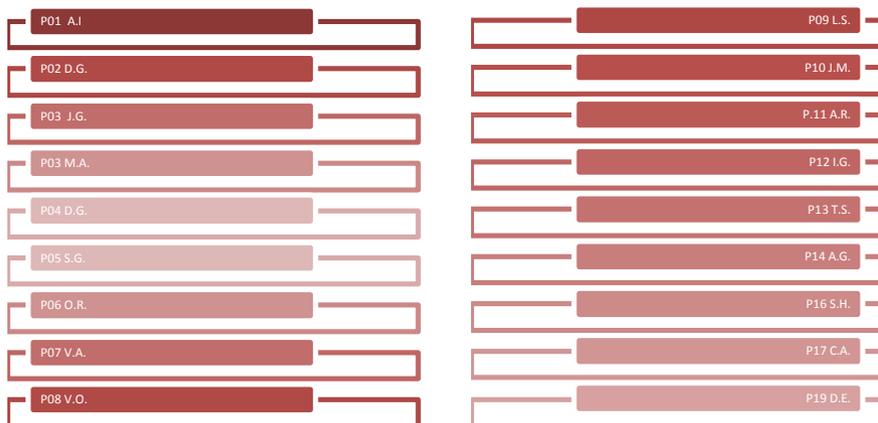


Figura 3.1: Participantes.

Fuente: Elaboración del autor.

Todos los participantes provenían de la localidad de Yuncos y además de ésta, Cedillo del Condado.

### 3.2.2 INSTRUMENTOS

Como se ha comentado anteriormente, el proceso cualitativo de esta investigación hacia la fotografía participativa no ha sido lineal, ni lleva una secuencia como los procesos cuantitativos. Más bien, las etapas han constituido acciones que efectuábamos para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio.

No ha habido ningún momento en el que dijéramos ‘aquí termina esta etapa y ahora comenzamos con otra’. Quizás, sí se cambiaba de temática en cuanto a la toma o la búsqueda de fotografías, pero nunca como parte de la investigación. Por el simple hecho de observar lo que ocurría en él, durante el proceso de los workshops, estábamos recolectando y analizando datos y, constantemente, se producían reajustes. El muestreo, la recolección y el análisis resultaban actividades casi paralelas.

Se recogían datos -en la muestra inicial- de una unidad de análisis o sesión workshop y se analizaban. Simultáneamente se evaluaba si la unidad era apropiada, de acuerdo al planteamiento del problema y la definición de la muestra inicial. Se recolectaban datos de una segunda sesión workshop y se analizaban, y volvía a considerarse si esa unidad era adecuada, y así sucesivamente.

Para el enfoque cualitativo, igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, aunque su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadísticos. En la investigación se buscaba obtener los datos que se convertirían en información de los adolescentes, del contexto y de las situaciones en profundidad; en las propias ‘formas de expresión’ de cada uno de ellos.

Al tratarse de adolescentes, los datos que interesaban eran conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes en ese proceso comunicacional generado, ya fuera de manera individual, grupal o colectiva. Una recolección con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así acercarnos a responder a las preguntas de la investigación para generar conocimiento. Esta clase de datos fueron muy útiles para entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento: *“los insights”*.

La recolección de datos se produce así en los espacios de los workshops, en ambientes naturales y cotidianos de los participantes como unidades de análisis: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etc.

Nos reuníamos dos veces por semana en el aula de audiovisuales del centro (lunes y martes). Con dos puertas de acceso, numerosas ventanas, en uno de los laterales que dan al patio interior del instituto. Es un espacio agradable, como si de un lugar privilegiado se tratase, diferente al resto de aulas del centro en cuanto a su equipamiento y por estar situado en la planta baja, cerca de las aulas de bachillerato y de la sala de profesores.

El equipamiento consistía en mesas y sillas dispuestas en un semicírculo donde todos los participantes se veían unos a otros y ninguno permanecía delante ni detrás. Diferentes aparatos electrónicos como equipo de audio, focos de iluminación, proyector de vídeo, pantalla, etc., facilitaban la exposición de las fotografías de los participantes.

La disposición de los participantes variaba cada día para que ellos interaccionasen entre sí, pudiendo cambiar de compañeros y de lugar.

Se contaba con un proyector de vídeo, conectado a un portátil desde donde se descargaban las fotografías de cada alumno, por temas y carpetas específicas, para que cada uno de

los participantes expusiese su propuesta sobre el tema en cuestión durante, al menos, de cinco a diez minutos, provocando así el discurso propio de cada uno y la interacción y participación del resto.

*–¿Cuál ha sido el instrumento de recolección de los datos en nuestro proceso cualitativo?* La verdadera respuesta, que constituye una de las características fundamentales de esta investigación hacia la fotografía participativa, es el propio investigador.

*–Mucha responsabilidad... Sí.*

El investigador es quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, conduce las sesiones y revisa documentos, en este caso las fotografías, etc.) No sólo analiza sino que es el medio de obtención de la información.

En esa indagación se trabajaba con múltiples fuentes de datos, con las anotaciones y observaciones directas, con un cuaderno de campo o bitácora, con las fotografías, e incluso hubiera sido conveniente haber grabado alguna sesión en vídeo.

Además, se recolectaron datos de diferentes tipos en cuanto al lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables... El mayor reto del investigador ha consistido en introducirse en el ambiente y mimetizarse, de algún modo, con éste pero, también, en lograr capturar qué expresaban los casos en las unidades y en adquirir un sentido de entendimiento del fenómeno estudiado.

### 3.2.2.1 EL PAPEL DEL INVESTIGADOR

En esta indagación, el investigador ha intentado construir formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. Siempre presente: respetar a los participantes; pues quien viole esta regla no tiene razón de estar en el campo, como una persona sensible y abierta.

Realmente, aún siendo docente se trataba de ir más allá y '*bajar*' al campo con los participantes/alumnos, posicionarse lo más cerca posible de ellos rompiendo algunas barreras, sin olvidar quién era y que estaba en el contexto motivado por la investigación. No fue más difícil crear lazos de 'amistad' con los participantes y mantener, al mismo tiempo, una perspectiva interna y otra externa.

Se había considerado qué papel adoptar, en qué condiciones se hacía y cómo se acoplaría a las circunstancias. Desde luego, buscaba utilizar una postura reflexiva procurando, en la medida de sus posibilidades, minimizar la influencia que, sobre los participantes y el ambiente, pudieran ejercer las creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de estudio (Grinnell y Unrau, 2007) y su situación de docente para con ellos. Se trataba de que éstas no interfiriesen tampoco en la recolección de los datos y, de este modo, obtener de los adolescentes información, tal y como ellos la revelan, de una manera espontánea.

Por ello, algunas de las recomendaciones que pueden hacerse a quien realice una investigación encaminada hacia la fotografía participativa, son las siguientes:

1. Evitar inducir respuestas y comportamientos de los participantes.
2. Lograr que los participantes narren sus experiencias y puntos de vista, sin enjuiciarlos o criticarlos, de una forma abierta, libre.
3. Buscar y disponer de fuentes múltiples de datos de los adolescentes, mediante exposiciones diferentes.
4. Recordar que cada uno, en sí mismo, aún pertenece a un grupo, representa una realidad única. Cada uno percibe el entorno social desde la perspectiva generada por sus creencias y vivencias. Por ello, los testimonios de todos los individuos son importantes y el trato siempre es el mismo, respetuoso, sincero y genuino.
5. No hablar de miedos o juicios ni preocupar a los

participantes. Tampoco, intentar proporcionarles terapia pues no es el papel del investigador; sin embargo, posteriormente sí puede solicitarse la ayuda de profesionales y recomendar que contacten con los participantes.

6. No ofender a ninguna persona, ni ser sexistas o racistas, pues va en contra de la ética en la investigación.

7. Rechazar de manera prudente a quienes tengan comportamientos 'machistas' o 'impropios' hacia el investigador o investigadora o, incluso, para los propios compañeros participantes. No ceder a ninguna clase de chantaje.

8. No poner nunca en riesgo la propia seguridad personal ni la de los participantes.

9. Leer, documentarse y obtener la mayor información posible del ambiente, lugar o contexto, antes de adentrarnos en él.

10. Hablar frecuentemente con algunos miembros o integrantes del contexto o ambiente para conocer, más a fondo, dónde estamos ubicados y comprender su cotidianidad, así como para lograr su consentimiento hacia nuestra participación.

12. El investigador debe lidiar con sus emociones y no negarlas, pues son fuentes de datos. Debe evitar que influyan en los resultados y, por esta razón, es conveniente tomar notas personales.

Los datos se recolectan por medio de diferentes unidades de análisis. Se verán a continuación.

### **3.2.3 UNIDADES DE ANÁLISIS UNIDADES DE OBSERVACIÓN**

En primer lugar, comienzo este apartado planteando la siguiente pregunta: *—¿Qué tipos de unidades de análisis pueden incluirse en el proceso cualitativo de la fotografía*

*participativa, además de los workshops y de algún modo las fotografías?*

Aunque profundizaremos, en lo sucesivo, en la principal unidad de análisis, citamos a continuación un recorrido de lo micro a lo macro; del nivel individual al social, que hemos de tener en cuenta para enriquecer la recogida de datos en la investigación:

- Los significados: como los referentes lingüísticos que utilizan los adolescentes para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican. Los significados compartidos por un grupo son reglas y normas. Sin embargo, otros significados pueden ser confusos o poco articulados; pero ello, en sí mismo, es información relevante.

- Las prácticas fotográficas: es una unidad de análisis conductual. Se refiere a la actividad continua. Los miembros del grupo la denominan “*la rutina*”, al tener que elaborar y seleccionar cada semana las fotografías que presentarán y expondrán al resto del grupo sobre el tema abordado en los encuentros.

- Los encuentros: es una unidad dinámica que se da entre los miembros del grupo y cuenta con la presencia del investigador. Sirve para completar la tarea, o práctica fotográfica, e intercambiar información.

- Los papeles o roles de los participantes: unidades conscientemente articuladas que, en lo social, definen a los participantes. El papel sirve para que los participantes organicen y proporcionen sentido o significado a sus prácticas. El estudio cualitativo de papeles es muy útil para desarrollar tipologías; en cierto modo, también es una actividad investigativa reduccionista. Sin embargo, la vida social es tan rica y compleja que se necesita de algún método para ‘codificar’ o tipificar a los individuos, como en los estudios de tipos de liderazgo o las clases de familias.

- Las relaciones: constituyen diadas que interactúan por un periodo prolongado o que se consideran conectadas por algún motivo y forman una vinculación social. Las relaciones adquieren muchas ‘tonalidades’: íntimas, amigables, impersonales, tiranas, etc. Su origen, intensidad y procesos también se estudian de manera cualitativa.

- Los subgrupos: el conjunto de participantes que interactúa por un periodo concreto durante el workshop, cuyos miembros están ligados entre sí por una meta, temática, interés y objetivo común; y que, de algún modo, se consideran a sí mismos como una entidad.

- Los estilos de vida: ajustes o conductas adaptativas que realizan un gran número de adolescentes en una situación similar.

En estas (micro) unidades de análisis, el investigador se planteaba preguntas como: *–¿De qué tipo se trataba (de qué clase de grupos, papeles, prácticas, estilos de vida y demás unidades)?, ¿cuál era la estructura?, ¿cómo se presentaban los episodios, los eventos, las interacciones, etc.?, ¿cuáles eran las coyunturas y consecuencias de lo que ocurría?*

Como investigador, es importante analizar las unidades y los vínculos con otro tipo de unidades.

### 3.2.3.1 LOS WORKSHOP DE FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA

El workshop, en sí mismo, ha sido nuestra unidad de análisis principal, aparte de cada uno de los participantes y de sus fotografías. Sin embargo, es donde convergen cada una de las micro-unidades de análisis que comentábamos en el punto anterior, a modo de introducción del apartado.

Es aquí, en este espacio creado por nosotros mismos, el workshop, donde toman sentido para nuestra investigación tanto los significados como las prácticas, los diferentes encuentros, los roles que adoptaban, las relaciones que se producían, el grupo en sí mismo.

La fotografía participativa se convierte en la herramienta de acercamiento de los participantes hacia su entorno, para descubrir y “*coleguear*” con su propia identidad.

Flirtear con su identidad, a través de dinámicas participativas, no tiene otro objetivo que fortalecerla a través de sus propias reflexiones buscando, así, llegar a prevenir conductas de riesgo favoreciendo la convivencia.

Aunque al principio pensé dejar a un lado aspectos básicos sobre la técnica fotográfica, pues el hecho podría sesgar la información recibida y distraerles en la forma y no en el contenido, comprobé que los participantes disponían de competencias suficientes y únicamente al hablar de aspectos del color, el encuadre o la composición, reforzaban algunos conocimientos, contribuyendo a mostrar mayor interés.

Pues bien, el planteamiento de los workshops nace con la negociación de los participantes sobre los temas que les interesa fotografiar e investigar, de tal modo que, en la primera sesión y después de hablar sobre los pormenores, significados y dinámicas que se mantendrían a lo largo de los meses que nos llevase el proceso, serían ellos quienes propondrían y decidieran, hacia dónde iban descubriendo el por qué y el para qué, de la labor investigación – acción – participativa.

La dinámica nace en torno a una lluvia de ideas o “*brainstorming*”, sobre “*algo*” en concreto y la decisión sobre qué deben investigar durante esa semana a través de sus fotografías. En la figura 3.2 se presenta un esquema de los temas tratados a lo largo de catorce semanas.

Estos temas son escogidos únicamente por ellos, con la moderación del investigador, pero con la intención absoluta de no influir. Quizás en otras investigaciones pudiera ser significativo el dirigir de una manera más concreta o guiar en los temas pero ahora, en la presente, no se ha querido intervenir.

Cuando se había decidido un tema en concreto, durante la semana los alumnos debían recoger la información que considerasen oportuna, de manera individual.

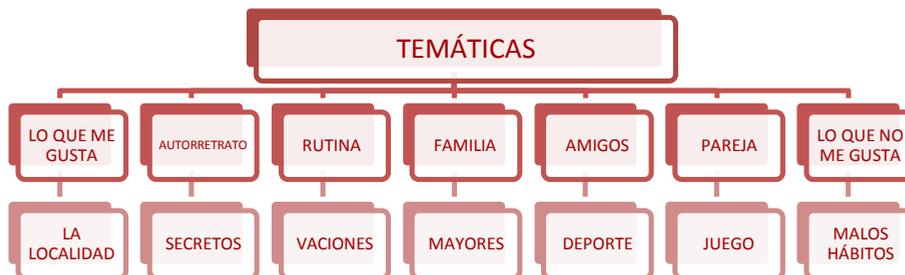


Figura 3.2: Unidades Temáticas.

Fuente: Elaboración del autor.

Después de realizar las fotografías que deseasen, tendrían que seleccionar entre cinco y siete de ellas para mostrar el tema al grupo, así como los significados con respecto a éstas, elaborando el discurso pertinente, una labor que ayudaría a la reflexión personal antes de la exposición al resto de grupo.

En la semana posterior todos los participantes realizaban las exposiciones y las discusiones en grupo con respecto al tema, donde el investigador tomaba todos los registros correspondientes, y se visualizaban las fotografías.

Los alumnos no han tenido un equipamiento especial para producir las fotografías. Se pretendía que todo fuese de la manera más natural y espontánea. Así, casi todos a través de sus teléfonos móviles, siempre con ellos, que funcionasen como los instrumentos generadores del producto. Tras tomar las fotografías debían descargarlas en el ordenador para visualizarlas, y si deseaban hacer algún tipo de edición, recorte, etc., corría por su cuenta. Sobre todo, y quizás lo más importante, debían seleccionar las que considerasen oportunas, trasladándolas a un pen-drive con el que acudirían al workshop para poder visualizarlas a través del portátil en el videoprojector, siendo el investigador quien las clasificaba en carpetas por temas y participantes.

Estas fotografías servían de punto de partida para la discusión en grupo, la cual era promovida y guiada por el investigador. A partir de ellas se exploraban las razones y las motivaciones del participante, conocer para qué había escogido tal o cual composición en su fotografía, permitiéndole a cada uno expresarse y brindar su punto de vista. Adicionalmente las fotografías servían para tratar cuestiones de estilo y técnica fotográfica, ayudando a los jóvenes a mejorar la calidad de sus imágenes.

### 3.2.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### 3.2.4.1 LA OBSERVACIÓN

La observación en la investigación hacia la fotografía participativa no es mera contemplación, igual que en otro tipo de observaciones cualitativas, 'sentarse a ver el mundo y tomar notas' implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales concretas de los adolescentes y mantener un papel activo así como una reflexión permanente y estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones que se producen.

Es cierto que en la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar y es diferente del simplemente ver, lo cual hacemos cotidianamente. Es una cuestión de grado: la 'observación investigativa' no se limita al sentido de la vista, sino que implica todos los sentidos. *—Con el tiempo espero ir mejorando mis facultades con respecto a ello.*

'Ob-servar' es ponerse delante (eso significa el prefijo ob.) de un objeto, a la vez como esclavo (que éste es el primer significado de la raíz serv.) para serle fiel; y como maestro para poseerlo o conservarlo (que es el segundo significado de la raíz serv.). Observar a uno es poner la mirada en él, considerarlo como objeto' (Postic M. y De Ketele J.M. 1998). Es un procedimiento empírico por excelencia, el más primitivo y a la vez el más utilizado.

Es la técnica por la que se ha establecido una relación concreta e intensiva entre el investigador y los participantes en

los workshops, de los que se han obtenido datos que posteriormente se han sintetizado para desarrollar la investigación.

Esta técnica o método es una *'lectura lógica de las formas'*. Ha supuesto el ejercicio y *'metodología de la mirada'* (deconstrucción y producción de nueva realidad).

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa de esta investigación han sido:

a) Explorar y conocer el ambiente y el contexto, así como la mayoría de los aspectos de la vida social de los adolescentes de la localidad de Yuncos. El investigador lleva destinado como docente diez años en la localidad; y, aunque podríamos decir que la conoce lo suficiente así como a distintos miembros de la comunidad, ha querido volver a recorrer las calles con una visión más abierta y una mirada más inquisitiva.

b) Describir el contexto y el ambiente, así como la situación en el centro, presentado al principio del capítulo; También, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan, etc.

c) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos y fenómenos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los que ocurren las experiencias.

d) Identificar problemas que siempre existen y las manifestaciones de la interacción en una comunidad como es la de Yuncos y la del IES "La Cañuela".

e) Intentar plantear y generar reflexiones para futuros estudios.

Aunque cada investigación es distinta con respecto a estos propósitos, todas las cuestiones son importantes para la observación, Anastas (2005), Rogers y Bouey (2005) y Esterberg (2002) nos proporcionan una idea de algunos de los elementos más específicos que hemos podido observar, además del

ambiente y de las circunstancias que, como unidades, nos sugieren y que citamos a continuación:

- El ambiente físico conocido como el entorno: el tamaño del centro educativo así como de la localidad, su situación espacial o distribución, señales, accesos, sitios con funciones centrales (el parque de los patos, el ayuntamiento, las zonas deportivas y el pabellón, mercados y otros). Además, un elemento muy importante como investigador, es la impresión inicial.

- Ambiente social y humano generado en el ambiente físico: formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación (propósitos, redes, dirección de la comunicación, elementos verbales y no verbales, jerarquías y procesos de liderazgo, frecuencia de las interacciones); características de los grupos y participantes (edades, orígenes étnicos, niveles socioeconómicos, ocupaciones, género, vestimenta, atuendos, etc.); actores clave; líderes y quienes toman decisiones; costumbres... además de nuestras iniciales impresiones al respecto. Por tanto, es conveniente un mapa de relaciones o redes.

- Actividades en cuanto a las acciones individuales y colectivas: ¿qué hacen los participantes?, ¿a qué se dedican?, ¿cuándo y cómo lo hacen? (desde el trabajo hasta el esparcimiento, el consumo, el uso de medios de comunicación, el castigo social, la religión, la inmigración y la emigración, rituales, etc.), así como los propósitos y funciones de cada una.

- Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren.

- Hechos relevantes, eventos e historias (ceremonias religiosas o paganas, carnavalescas, desastres, problemáticas sociales en cuanto a situación económica y desempleo) ocurridas en el ambiente y a los individuos (pérdida de un ser querido, matrimonios, divorcios, infidelidades y traiciones, etc.).

- Retrato humano de los participantes.

Por todo esto, hablamos también de observación en oposición a experimentación. La observación, como fase de la investigación, consistente en familiarizarse con una situación o fenómeno determinado, en describirlo, en analizarlo con el fin de establecer una hipótesis coherente con el cuerpo de conocimientos anteriores ya establecidos.

Existe la imposibilidad de resaltar todo. El observador ha tenido que realizar una elección, según el proyecto y la intención de esta investigación, llevándole a unas categorías concretas después de muchas elucubraciones. Por otro lado, de manera visible se establece una ética de actuación del investigador: esto significa que el observador se ha atendido a las normas de la comunidad, lo que equivale también a reconocer y aceptar lo que le es ajeno.

#### 3.2.4.1.1 FORMATOS DE OBSERVACIÓN

A diferencia de la observación cuantitativa (donde usamos formatos o formularios de observación estandarizados) en la inmersión inicial, regularmente no se ha utilizado registros estándar. Sabemos que se observaba y se anotaba todo lo considerado pertinente, y el formato ha sido tan simple como un cuadernillo, en donde en un color se registraron las anotaciones descriptivas de la observación y, en otro color, inmediatamente las interpretativas que, posteriormente, se revisaban.

Lo anterior es una de las razones por las cuales la observación no se delega; por tal motivo, el investigador debería entrenarse en áreas psicológicas, antropológicas, sociológicas, comunicacionales, educativas...

Conforme avanzaba la inducción, se iban generando listados de elementos, que no se podían dejar fuera, y unidades que debían analizarse, en una planilla DIN-A3, luego otra, y otra, a modo de indicadores, que surgían a través de las observaciones.

Ciertamente, el planteamiento del problema y su evolución nos ayudaban a particularizar las observaciones. Día a día se decidía qué era conveniente observar o hacia dónde dirigir la observación, si estaba facilitándose la reflexión en y con los procesos dialógicos, si se generaban insights y de qué tipo, o si era necesario aplicar alguna reorientación, para obtener más datos o datos más concretos pero, siempre, con la mente abierta a nuevas unidades y temáticas.

Después de la inmersión inicial, y que se iba sabiendo en qué elementos enfocar las observaciones, se tenían pequeños diseños de ciertos formatos de observación: en cuanto a los participantes, su disposición en el espacio, temas principales que se abordaban, impresiones, breve resumen de lo que estaba exponiéndose y cómo se hacía, explicaciones o especulaciones, intervenciones, preguntas que surgían, si se retomaban temas que les interesaban, en cuanto a la indumentaria, aspectos, etc.

Otro caso destacable en las observaciones del investigador, y que ha tenido en cuenta durante más de quince años como docente, era evaluar de algún modo y tener en cuenta, cómo se encontraban los participantes a la hora de entrar a los workshops, después de observar con profundidad el ambiente y varios casos. Así surgían ciertos enfoques que afectaban a las dinámicas en cuanto a: condición en la que llega(n) (malhumorado, contento, muy enojado, tranquilo, etc.), quién(es) lo recibe(n), quién o quiénes lo atienden, cómo lo tratan (con cortesía, de forma grosera, con indiferencia), qué estrategias utilizan, etc.

#### 3.2.4.1.2 EL PAPEL COMO OBSERVADOR

Ya se mencionó que el observador posee un papel muy activo en la indagación cualitativa. Asimismo, su rol puede adquirir diferentes niveles de participación: en este caso, generalmente ha sido una participación activa pero sin llegar,

totalmente, a ser un participante más. Se mostraba como guía y moderador.

Los papeles que permiten mayor entendimiento del punto de vista interno son la participación activa y la completa pero, también, pueden generar que se pierda el enfoque como observador. Es un balance muy difícil de lograr y las circunstancias nos indicarán cuál es el papel más apropiado en cada estudio.

Mertens (2005) recomienda contar con varios observadores para evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas enriqueciendo así la investigación, lo cual implica contar con un equipo de investigadores, para ‘palpar en carne propia’ el ambiente y las situaciones.

Consideramos que hubiera sido interesante contribuir a este tipo de investigación con la intervención de varios investigadores. Recordemos que la observación cualitativa no es un asunto de unidades y categorías predeterminadas (donde al establecerlas, como en la observación cuantitativa, se definen y todos los observadores-codificadores entiendan de un modo estándar la manera de asignar unidades a categorías), sino de ir creando el propio esquema de observación para cada problema de estudio y ambiente (las unidades y categorías han ido emergiendo de las observaciones). Las historias, hábitos, deseos, vivencias, idiosincrasias, relaciones... son únicas en cada ambiente, en tiempo y lugar.

Asimismo, en la observación cuantitativa se pretende evitar toda reactividad (efectos de la presencia y conductas del observador), pero en esta investigación no es así (el efecto reactivo se analiza, los cambios que provocamos como observador constituyen datos también). Además, el investigador jugaba un papel significativo en el ambiente, en este caso el de profesor. El rol del investigador debe ser el apropiado para situaciones humanas que no pueden ser ‘capturadas’ a distancia.

Los periodos de la observación han sido abiertos (Anastas, 2005) siendo formativa y constituyendo, casi, el único medio utilizado en todo el estudio. Bien si decidimos hacer los workshops o entrevistas, no podemos prescindir de la observación. Podría darse el caso de que nuestra herramienta central de recolección de los datos cualitativos fuera, por ejemplo, las historias de vida que nos cuentan; pero también nosotros observamos.

La observación es muy útil para recolectar esos datos acerca de sus fenómenos, temas o situaciones delicadas; o que son difíciles de discutir o describir, incluso también cuando los participantes no son muy elocuentes, articulados o descriptivos, cosa que sucede en muchas ocasiones, en este caso por tratarse de estos adolescentes.

En resumen, como investigador, y para ser buen observador, necesitamos saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar, si es necesario, el centro de atención.

### *3.2.5 LOS WORKSHOPS.*

Los workshops de fotografía serían lo más parecido a lo que en investigación denominamos sesiones en profundidad o grupos de enfoque, con sus peculiaridades. En la actualidad este método de recolección de datos adquiere una singular popularidad. Algunos autores los consideran como 'entrevistas grupales'. Consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (de tres a diez personas), en las que los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, el objetivo de estos workshops ha sido generar y analizar la interacción entre ellos (Barbour, 2007). Estos grupos vienen utilizándose en la investigación cualitativa

en todos los campos del conocimiento, y varían en algunos detalles según el área.

Creswell (2005) sugiere que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema: de tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos, y de seis a diez participantes si las cuestiones tratadas versan sobre asuntos más cotidianos, aunque en las sesiones no debe excederse de un número manejable de individuos.

En el caso de esta investigación, y aunque se partía de dieciocho participantes, a priori un número considerable, al conocerse entre ellos de algún modo no ha interferido en la comunicación, pues se efectuaban relevos en la participación, no existiendo problemas en cuanto a la profundidad y la complejidad de los temas de discusión.

El formato y naturaleza de la sesión o sesiones depende del objetivo, de las características de los participantes y del planteamiento del problema (Krueger y Casey, 2008). La intención, desde el principio, era generar procesos de comunicación sobre la práctica de la fotografía participativa, como propuesta para lograr un cambio positivo en la relación de los adolescentes con su entorno y por eso, mediante las diferentes sesiones en las que nos reuníamos, provocamos la participación de todos, interviniendo libremente durante múltiples sesiones.

En general, el número de sesiones es difícil de predeterminar. Normalmente se piensa en una aproximación pero la evolución del trabajo con el grupo va indicando cuándo 'es suficiente' (la 'saturación' de información desempeña un papel crucial: implicará que tenemos los datos requeridos además de los recursos disponibles). Considerando que, en este caso, más que por la saturación de datos, contribuye también la situación en el contexto escolar y la necesidad de cambio de actividad, ya no como participantes, sino como alumnado.

En esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye). Tiene su origen

en las dinámicas grupales que se iban generando, muy socorridas en la psicología; y el formato de las sesiones es parecido a los grupos de crecimiento en el desarrollo humano o de terapias gestálticas.

Se reúne al grupo de participantes y se trabajaba con éste en relación con los conceptos, experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que iban interesándoles sin perder de vista el planteamiento de la investigación. Se buscaba analizar la interacción entre los participantes y cómo se construían grupalmente los significados, a través de la exposición de sus propias fotografías seleccionadas por ellos mismos con anterioridad, a modo de sus *“historias de vida”* o, al menos, lo que deseaban mostrarnos.

Estas sesiones en los workshop no sólo tienen potencial descriptivo sino, sobre todo, un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar (Barbour, 2007). Los workshops son positivos por cuanto todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión. Para eso, la labor moderadora y de guía, en ocasiones se hacía fundamental.

Es importante, como investigadores-moderadores contar con ciertas habilidades, como comentábamos con anterioridad, pues es aquí, con el grupo, donde se interviene de manera eficiente y se contribuye a lograr los resultados esperados, así como a ser capaces de manejar las emociones cuando éstas surjan y obtener significados de los participantes en su propio lenguaje, además de ser capaces de alcanzar cierto nivel de profundización.

Debía provocarse la participación de cada participante, evitando interferencias, agresiones, disputas y logrando que todos tomaran su turno para expresarse.

Brevemente expondremos cuáles fueron los pasos a seguir para realizar estos workshops en torno a la fotografía participativa, en los que el grupo ha sido la unidad de análisis principal:

a. Determinar el número inicial de miembros o participantes del workshop que sería provisional y el número, a priori, de sesiones que deberían realizarse.

b. Definir el tipo tentativo de participantes (perfiles) que habrían de participar en las sesiones. Durante la primera inmersión en el campo el investigador fue percibiendo el tipo de participantes que serían adecuados para los workshops y su perfil en cuanto a si participarían de forma activa o no, así como su interés.

c. Detectar personas del tipo elegido, los que van a participar.

d. Invitar a éstos a una participación motivada en las sesiones sucesivas.

e. Organizar las sesiones, habilitar el lugar donde van a realizarse, características, necesidades, que sea un lugar confortable, en cierto modo aislado o, como se ha indicado, situado en una zona estratégica y casi privilegiada del centro. Con la intención de que los participantes debían sentirse “*a gusto*”, tranquilos, despreocupados y relajados, en una actividad distinta en el marco educativo. Asimismo, era indispensable planear cuidadosamente lo que podría surgir en las sesiones desarrollando un cronograma y asegurando ciertos detalles.

f. Llevar a cabo cada una de las sesiones. El investigador, que a su vez hace de guía, conduce al grupo creando un clima de confianza entre los participantes. Superada la barrera de la figura de docente, en las sesiones debía encontrarse cercano a los participantes, proporcionando la intervención ordenada y la interacción entre todos. Armarse de paciencia es una característica requerida también y que no debemos olvidar.

Durante la sesión se solicitaban opiniones, se hacían preguntas, se provocaban discusiones instando a los participantes a que intercambiasen puntos de vista valorando las intervenciones y diversos aspectos de las fotografías.

Hubiera sido interesante que cada sesión se grabase en audio o vídeo. Siempre se tuvo presente pero, para no provocar más distracciones y modificar las conductas libres y espontáneas, se decidió a no acometerlo. Como investigadores, se entiende la información que puede extraerse no sólo en cuanto a qué dicen, sino a disponer de mayor evidencia no verbal en las interacciones, los gestos, posturas corporales o expresiones por medio de las manos, etc., y después realizar un profundo análisis del contenido y una observación más detallada.

Hemos de tener muy clara la información o los datos que debían recolectarse para evitar desviaciones del objetivo planteado, para conocer las reflexiones de los adolescentes sobre la relación con su entorno, la identidad, la convivencia, etc. En ocasiones ha primado la flexibilidad grupal dejando que fluyera la comunicación aunque, sutilmente, se retomaban los temas importantes para la investigación.

g. Elaborar un sencillo reporte de sesión, el cual incluía principalmente: la fecha de la sesión, tema de la exposición, información del desarrollo de la sesión, quiénes participaban e intervenían, nivel de la comunicación, actitud y comportamiento de los participantes y resultados de la sesión. Y, por otro lado, las propias observaciones, así como la bitácora de la sesión.

En la mayoría de las ocasiones era prácticamente imposible tomar notas durante la sesión, por la situación de moderador y guía del grupo en la que me encontraba. Por ello, e inmediatamente después apenas transcurridos unos minutos, escribía las indicaciones pertinentes para luego, más despacio, poder desarrollar una análisis más profundo.

Obviamente, conforme aumentaban las sesiones la situación de la investigación iba complicándose: se manejaba más información y, como investigador novel, tenía que reorganizar e ir de adelante hacia atrás en esa ordenación de la recolección de información.

Como la dinámica era sencilla no necesitaba depender de una agenda sobre el proceso de los workshops: los adolescentes llegaban al aula, se disponían libremente en forma de semicírculo y el equipamiento se ponía en marcha en un minuto. Tras las oportunas presentaciones se comenzaba con la exposición de cada participante cuando todos estaban expectantes y, enseguida, se despertaba el diálogo y la participación.

Se propuso la idea de crear una guía de tópicos o temáticas, semiestructurada, abierta, en torno a los temas de la investigación. *—¿Por qué semiestructurada?* Se presentaban ciertos tópicos; se consideraba que debían tratarse en relación a las preguntas de la investigación, aunque con libertad para incorporar otras nuevas que surgían durante la sesión. *¿Por qué abierta?* Con la intención de que se planteasen temáticas generales que se cubrirían con libertad durante la sesión y descubrir hacia dónde nos llevaban.

De acuerdo con Barbour (2007), frecuentemente las guías de tópicos son breves, con pocas preguntas o frases detonantes. La aparente brevedad de la guía de tópicos trae consigo un trabajo minucioso de selección y formulación de preguntas que fomenten más la interacción y profundización en las respuestas. *—Quizá mi experiencia con los adolescentes me permite en ocasiones cierta espontaneidad al enfrentarme a la situación y generar esas preguntas que no estaban en la breve guía. Aun entendiéndolo que, al diseñar la guía de tópicos, como investigadores estamos anticipándonos a unas probables respuestas y reacciones de los participantes, optimizando así cada una de las sesiones.*

Para elaborar y optimizar la guía se recomienda: a) Tomar en cuenta las observaciones de la inmersión en el ambiente. b) Realizar una ‘tormenta de ideas’ con expertos en el planteamiento del problema para obtener preguntas o tópicos. c) Efectuar la primera sesión como prueba piloto para mejorar la guía. d) A veces es conveniente usar la secuencia:

concepto-tópico, categoría y pregunta (Hernández Sampieri, 2012).

En ocasiones se han complementado los workshops con breves ‘ejercicios escritos’ adicionales. Los participantes respondían por escrito de manera individual antes de discutir el tema de forma grupal, provocando la reflexión más detenidamente en los participantes en cuanto al tema en cuestión. Estas tareas no se han tenido en cuenta de manera significativa en el estudio; simplemente, han reforzado sus posteriores intervenciones en los workshops.

Por último, y antes de pasar al siguiente apartado del presente capítulo, deseo comentar que en los workshops se ha utilizado lo que en investigación se denomina material estimulador (*stimulus material*): las fotografías, siempre como recurso, nos introducen en un tema de la cuestión objeto de estudio, incentivando la discusión y la participación.

Es indispensable orientarlas en función del objetivo de la investigación y hacer una prueba piloto para asegurar su pertinencia (Cuevas, 2009). He aquí presente una de nuestras hipótesis: su pertinencia.

Recordemos que, al finalizar cada jornada de trabajo, era necesario ir rellenando la bitácora o diario, adonde volcaba las anotaciones de cada sesión, así como las reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, preguntas, dudas e inquietudes.

### 3.2.6 SOBRE LAS FOTOGRAFÍAS

En los workshops el eje generador del diálogo y la participación eran las fotografías producidas por los participantes. Para contribuir al entendimiento de la visión de vida por parte de los participantes, se buscaba ‘enfaticar el rol activo en la investigación’ (Kolb, 2008: 4). Con esas fotografías y, a través del espíritu investigativo, se busca otorgar a los adolescentes la oportunidad de expresar y dar a conocer su

visión y percepción de la vida cotidiana desde un enfoque propio, de una manera similar a como son otras exploraciones, desde lo subjetivo y lo narrativo. (Campos-Montero y Dollinger, 1998).

A través de la lente de la cámara, los participantes llegan a encarar numerosos aspectos de su subjetividad de manera diferente, encauzando sus visiones y reflexiones de modo alternativo, convirtiéndose en investigadores de su propia cultura, de su propia vida. Dejan de ser meros espectadores y llegan a convertirse en 'activistas promotores', quizás de cambios en el entorno físico, social y cultural en los lugares donde viven (Kolb, 2008).

La cámara ha brindado una posibilidad de 'empoderamiento' que pocas situaciones investigativas pueden ofrecer. Más aún, si las problemáticas pueden expresarse de manera narrativa, los deseos y los anhelos servirán en muchas ocasiones como generadores de las imágenes y, a su vez, acompañarán semánticamente a la fotografía.

Estas fotografías en torno a las diferentes temáticas que han ido surgiendo a través de las indagaciones y de los procesos dialógicos, han contribuido al análisis mediante un proceso de codificación que se llevó a cabo basándose en las propuestas metodológicas de la Teoría Fundamentada (Glaser 1998) (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006), considerando la secuencia codificación abierta-selectiva-teórica, ya que esta secuencia permite ir de los datos básicos proporcionados por los y las informantes, nuestros participantes, transformándose progresivamente en teoría mediante procesos de integración. En otras palabras, sería pasar desde el dato o incidente, a un código; y, desde allí, al establecimiento de un concepto o idea.

Ya se ha mencionado en el capítulo anterior, cómo se recogían las fotografías al inicio de cada sesión, y cómo las clasificaba por unidades temáticas y por participantes. Me hubiera gustado utilizar Atlas.ti pero el tiempo apremiaba para presentar este informe y tuve que valerme de otras herramientas más rudimentarias para poder hacer las clasificaciones

oportunas en cuanto al análisis del contenido de las mismas, creando categorías y familias.

Fueron recopiladas en torno a doscientas cincuenta fotografías, las cuales han contribuido al análisis de los resultados, sin entrar en demasiada profundidad en cuanto a sus características, similitudes y semejanzas, pues nuestro objeto de estudio no era analizar las fotografías sino los procesos de comunicación que, a raíz de éstas, se generaban.

La agrupación por temáticas fue realizada mediante el desarrollo de las sesiones correspondientes. En las observaciones y en la bitácora combinaba la información visual con las narrativas de los adolescentes que tomaron las fotografías y con las intervenciones que provocaban en los workshops.

Aunque los temas eran variados, he de manifestar que, a primera vista, parecería que eran tres los prevalecientes en las fotografías: 1) retratos de amigos y de miembros de la familia, para luego llegar a amigos y pandillas; 2) apreciación de lugares importantes en la localidad, espacios donde desarrollan su cotidianidad e incluyendo algunas problemáticas y preocupaciones relacionadas al contexto físico en el que se vive; y 3) acciones llevadas a cabo por ellos mismos o sus amigos. Destacaré que en las fotografías surgieron otras temáticas generadas por los participantes, pero éstas no aparecieron con tanta frecuencia como las citadas anteriormente y ya mencionadas.

En este aspecto, lo más importante es que el análisis participativo con las fotografías implicaba un proceso en tres pasos: (1) selección, (2) contextualización, y (3) codificación (Wang y Burris 1997: 380).

Antes y después de haber realizado los encargos, los participantes escogían las fotografías que, según ellos, mejor reflejaban las características del tema escogido, aspectos positivos y/o negativos... Más tarde debían compartir con el resto del grupo qué representaban para ellos las fotografías y

por qué nos las presentaban. Y, finalmente, los participantes identificaban aspectos clave o temas relacionados con las fotografías y que emergían del diálogo en grupo.

Como afirman Wang y Burris (1997: 382), *‘such an approach avoids the distortion of fitting data into a predetermined paradigm; it enables us to hear and understand how people make meaning themselves or construct what matters to them’* No se actúa según un paradigma o modelo preestablecido, los participantes hacen el modelo.

### 3.2.7 LA BITÁCORA DEL ANÁLISIS

Destacamos la importancia de la bitácora del análisis al acompañarnos, a modo de *cuadernillo*, durante toda la investigación y también durante el máster. Ha sido el instrumento fundamental durante el desarrollo de los workshops y para el posterior análisis. Convirtiéndose en acompañante, incluye principalmente el siguiente tipo de anotaciones:

- Sobre el método, la descripción del proceso y las actividades que iban realizándose, así como los ajustes, codificaciones, problemáticas y cómo iban tomando forma.
- Ideas, conceptos, significados, categorías y las consecuentes preguntas que surgían del análisis.
- Acotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio según iba desarrollándose. Siempre presente, resultaba ser un instrumento invaluable para la validez y confiabilidad del análisis. Mientras realizábamos la codificación o categorización de los datos, se desarrollaron unas planillas en DIN-A3 para ir clasificando los interrogantes que surgían, ideas, conceptos que comenzaban a ilustrarnos en torno al planteamiento del problema, por lo que resultaba indispensable escribirlos para que no se olvidasen cuestiones importantes. Las notas nos ayudarían a identificar unidades y categorías de significado, siendo una estrategia útil para organizar los procedimientos analíticos.

Para las anotaciones, que suelen llamarse también '*memos analíticos*' Strauss y Corbin (1998) sugieren las siguientes indicaciones que han servido de guía en esta investigación:

- Registrar la fecha de la anotación o 'memo' (memorándum).
- Incluir cualquier referencia o fuente importante (por ejemplo, si consultamos con un colega, quién es él, su afiliación institucional y su comentario).
- Marcar los memos con encabezados que sintetizen la idea, categoría o concepto señalado.
  - No restringir el contenido de los memos o anotaciones. Permitirnos el libre flujo de ideas.
  - Identificar el código, en particular al que pertenece el memo.
  - Usar diagramas, esquemas y matrices (u otra clase de síntesis analítica) en los memos para explicar ideas, hipótesis y conceptos.
  - Cuando se consideraba que una categoría o un concepto había sido lo suficientemente definido, por decirlo de manera coloquial, pasaba a la planilla de DIN-A3.
  - Registrar las reflexiones en memos que ayuden a pasar de un nivel descriptivo a otro interpretativo. En ocasiones, por la interferencia del guía e investigador, quedaban recogidas, más que la descripción la interpretación que provocaba.
  - Guardar una copia de todos los memos.

La bitácora se ha escrito diariamente siguiendo el esquema de Grinnell y Unrau (2007):

1) memos, anotaciones o comentarios acerca del método, 2) memos sobre los problemas durante el proceso, 3) memos en relación con la codificación, 4) memos respecto a ideas y comentarios del investigador –incluyendo diagramas, mapas conceptuales, esquemas–, 5) memos sobre el material

de apoyo –fotografías–, y 6) memos relacionados con significados, descripciones y conclusiones preliminares.

Así como la bitácora de campo refleja lo que ‘transpiramos’ durante la recolección de los datos y nos ayuda a establecer la credibilidad de los participantes, la bitácora analítica refleja lo que ‘transpiramos’ al analizar los datos y nos apoya al establecer la credibilidad del método de análisis.

En la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos. Se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos elementales y, finalmente, trata de generarse un mayor entendimiento del material analizado. La codificación ha tenido dos planos o niveles: en el primero, se han codificado las unidades en categorías, obteniendo unas categorías principales; en el segundo, se han comparado estas categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar las posibles vinculaciones. El primer nivel ha sido una combinación de varias acciones: identificar unidades de significado, categorizarlas y asignarles códigos a las categorías.

Se ha utilizado la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis, comprendiendo lo que sucede con los datos (empezando a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para identificar categorías, describiendo un segmento del diálogo generado, respecto de la imagen. Cuando consideramos que un segmento es relevante (en términos del planteamiento, de representatividad de lo que expresaron los participantes, de importancia a juicio del investigador) podemos extraerlo como un potencial ejemplo de la categoría o de los datos.

La segunda, que podemos denominar como la de ‘libre flujo’, implica que las unidades no poseen un tamaño equivalente. En ambas formas decidimos utilizar en el estudio las dos posibilidades para diferentes clases de datos (proceso dialógico del workshops y fotografías). En este primer nivel de análisis, las categorías (y códigos) identificadas deben relacio-

narse lógicamente con los datos que representan (que quede clara la vinculación). Las categorías pueden emerger de preguntas y de reflexiones del investigador o reflejar los eventos críticos de las narraciones de los participantes.

En la bitácora de análisis es necesario explicar con claridad las razones por las que se genera una categoría. La esencia del proceso reside en qué segmentos que comparten naturaleza, significado y características, se les asigna la misma categoría y código, los que son distintos y se ubican en diferentes categorías y se les proporcionan otros códigos. La tarea ha sido identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos. Los segmentos se convierten en unidades cuando poseen un significado (de acuerdo con el planteamiento del problema) y en categorías del esquema final de codificación en el primer nivel, si su esencia se repite más adelante en los datos.

Las unidades son segmentos de los datos que constituyen los ‘tabiques’ para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas. Coffey y Atkinson (1996) señalan que son tres las actividades de la codificación en primer plano:

1. Advertir cuestiones relevantes en los datos.
2. Analizar esas cuestiones para descubrir similitudes y diferencias, así como estructuras.
3. Recuperar ejemplos de tales cuestiones.

Tal como resumen Coleman y Unrau (2005), la codificación en el primer nivel es predominantemente concreta e involucra identificar propiedades de los datos. Las categorías se construyen comparando datos, pero en este nivel no combinamos o relacionamos datos. Todavía no interpretamos el significado subyacente en los datos.

Después de este planteamiento con respecto a la bitácora del análisis, veremos a continuación los resultados que hemos obtenido después de aplicar el uso de la fotografía participativa y la información que se ha recogido de las reflexiones e ‘insights’ que se han generado por los

adolescentes-participantes en relación con su entorno y su identidad, y que contribuyen a promover la convivencia.

## Capítulo IV. Resultados.

### Análisis de la información.

#### 4.1 INTRO. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

En el proceso cuantitativo se recolectan todos los datos y, posteriormente, se analizan; mientras que en la investigación cualitativa no es así, como se ha reiterado: la recolección y el análisis se han producido prácticamente en paralelo; además, el análisis no ha sido estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o ‘coreografía’ propia de análisis.

En este apartado se sugiere un proceso de análisis que incorpore las concepciones de diversos teóricos de la metodología en el campo cualitativo, además de nuestras aportaciones. La propuesta es la aplicada, lo cual no implica intentar estandarizar el esquema e iría en contra de la lógica inductiva. Más bien, serían las indicaciones y directrices generales que han marcado al investigador de acuerdo con las circunstancias y naturaleza de esta investigación en particular.

Hemos planteado la presentación de los resultados en este capítulo mediante tres apartados: reflexiones e impresiones durante la inmersión inicial; reflexiones e impresiones durante la inmersión profunda; y la exposición de los resultados fruto del análisis detallado de los datos que se han recogido y al que nos ha llevado el uso de la fotografía participativa en el IES “La Cañuela”, de Yuncos.

En la recolección de datos, la acción esencial ha consistido en recibir datos no estructurados, a los que se les daba estructura. Los datos han sido muy variados: conceptos, percepciones, creencias, imágenes mentales, emociones,

interacciones, pensamientos y vivencias de manera individual y grupal. En esencia, las *'narraciones'* de los participantes a través de los discursos dialógicos gracias a la producción y presentación de las fotografías.

Algunas de las características que han definido la naturaleza del análisis son las siguientes:

1. El proceso esencial del análisis consistió en recibir datos no estructurados, que posteriormente se estructuraban.

2. Los propósitos centrales del análisis han sido:

- Darle estructura a los datos (Patton, 2002), lo cual implica organizar las unidades, las categorías y los temas (Willig, 2008).
- Describir las experiencias de los participantes del estudio bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones (Creswell, 2009).
- Comprender en profundidad el contexto que rodea los datos (Daymon, 2010).
- Interpretar y evaluar unidades, categorías y temas (Henderson, 2009).
- Explicar ambientes, situaciones, hechos y fenómenos.
- Reconstruir historias (Baptiste, 2001).
- Encontrar sentido a los datos, en el marco del planteamiento del problema.
- Relacionar los resultados del análisis hacia una teoría fundamentada (Charmaz, 2000).

3. El logro de tales propósitos es una labor paulatina, que iremos desarrollando como futuros investigadores. Para cumplirlos debemos organizar y evaluar los volúmenes de datos recolectados (generados), de tal forma que las interpretaciones surgidas en el proceso se dirijan al planteamiento del problema.

4. Una importantísima fuente de datos que se agrega al análisis, la constituyen las impresiones, percepciones,

sentimientos y experiencias del investigador (en forma de anotaciones o registradas por algún medio electrónico).

5. La interpretación que se haga de los datos diferirá de la que podrían realizar otros investigadores; lo cual, no significa que una interpretación sea mejor que otra, sino que cada investigador posee su propia perspectiva.

6. El análisis es un proceso ecléctico (que concilia diversas perspectivas) y sistemático, pero no rígido ni mecánico.

7. Como cualquier tipo de análisis, el cualitativo es contextual.

8. No es un análisis 'paso a paso', sino que involucra estudiar cada 'pieza' de los datos en sí misma y en relación con las demás (como armar un rompecabezas).

9. Es un camino con rumbo, pero no en línea recta. Continuamente nos movemos de '*aquí para allá*'; vamos y regresamos '*de ida y vuelta*' entre los primeros datos recolectados y los últimos: interpretamos y los encontramos significado, lo cual permite ampliar la base de datos conforme sea necesario hasta que construimos un significado para el conjunto de los datos.

10. Más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, como investigador debemos construir nuestro propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones (Coleman y Unrau, 2005).

Debemos insistir: el análisis de los datos no es predeterminado, sino que es 'prefigurado, coreografiado o esbozado'. Es decir, se comienza a efectuar bajo un plan general pero su desarrollo sufre modificaciones de acuerdo con los resultados (Dey, 1993). Dicho de otra forma, el análisis es moldeado por los datos (aquello que los participantes, los alumnos en esta investigación, han ido revelando y que, como investigadores, hemos ido descubriendo).

11. Como investigadores, analizar cada dato (que por sí mismos tienen un valor) y deducir similitudes y diferencias con otros datos.

12. Los segmentos de datos son organizados en un sistema de categorías.

13. Los resultados del análisis son síntesis de 'alto orden' que emergen en forma de descripciones, expresiones, temas, patrones, hipótesis y teoría.

14. Diversos acercamientos al análisis cualitativo existen, de acuerdo con el diseño o el marco referencial seleccionado. Entre estos acercamientos se encuentra hacia el que se ha dirigido esta investigación: teoría fundamentada.

El análisis debe concluir cuando después de analizar múltiples casos ya no se encuentra información novedosa. Y si se encuentran inconsistencias, o falta claridad en el entendimiento del problema planteado, se regresa al campo o contexto para recolectar más datos. Creswell (1998) simboliza el desarrollo del análisis cualitativo como una espiral, en la que se cubren varias facetas o diversos ángulos del mismo fenómeno de estudio.

#### 4.2 REFLEXIONES E IMPRESIONES DURANTE LA INMERSIÓN INICIAL

Durante la inmersión inicial se realizaron diversas observaciones del ambiente las cuales, junto con las primeras impresiones, se anotaban en la bitácora de campo. Asimismo, el diálogo con los participantes sería fundamental pues ayudó a recabar unos primeros datos y fotografías con las primeras actividades, para comenzar a responder al planteamiento del problema de investigación.

Con base en estos primeros datos, la reflexión y evaluación del planteamiento, en cuanto a qué se tenía en mente, qué se había proyectado del '*cómo debía ser*' y qué se pretendía estudiar en cuanto a cómo eran los procesos de

comunicación que se generaban e iban a generar a lo largo de los workshops.

Esos primeros juicios concretaban qué se quería observar y estudiar así como si sería adecuado, siempre y cuando los participantes se involucrasen a lo largo del proceso y quisieran *'entregarse'*, por decirlo de algún modo, en la tarea que se iniciaría. Sabíamos que el esfuerzo sería grande: Pretendíamos atraer e ilusionar a los participantes hacia la práctica fotográfica, que nos llevaría a subsiguientes procesos de diálogo y comunicación en las sesiones sucesivas. Estos procesos deberían ser ricos en contenidos y, realmente, provocaríamos a los participantes la ilusión de contar y comunicar. Éste sería nuestro primer y mayor reto y, a la vez, la primera dificultad.

Al analizar si la muestra era pertinente, por tratarse de un grupo (aula) de alumnos, al iniciar el taller pudimos entender que no todos participarían: no de manera activa, sino de *ninguna de las maneras*, al no estar interesados en la práctica educativa en general, por muy atractiva o diferente que fuese. Aquí nacía otro segundo inconveniente: de la muestra inicial descartábamos en torno a siete participantes.

Desde el principio se entendió que la fotografía participativa, como medio de comunicación, facilitaba a los adolescentes partícipes un contexto donde crear signos de identidad. En general, no les interesaba tanto la comunicación como la transmisión de información sino como un ritual. Los adolescentes deseaban erigirse en protagonistas de su entorno y esto les proyectaba la posibilidad de permitir expresar, por medio de los discursos y sus fotografías, ciertos aspectos que los identificaba con sus iguales al compartir sus creencias, intereses y unos deseos parecidos.

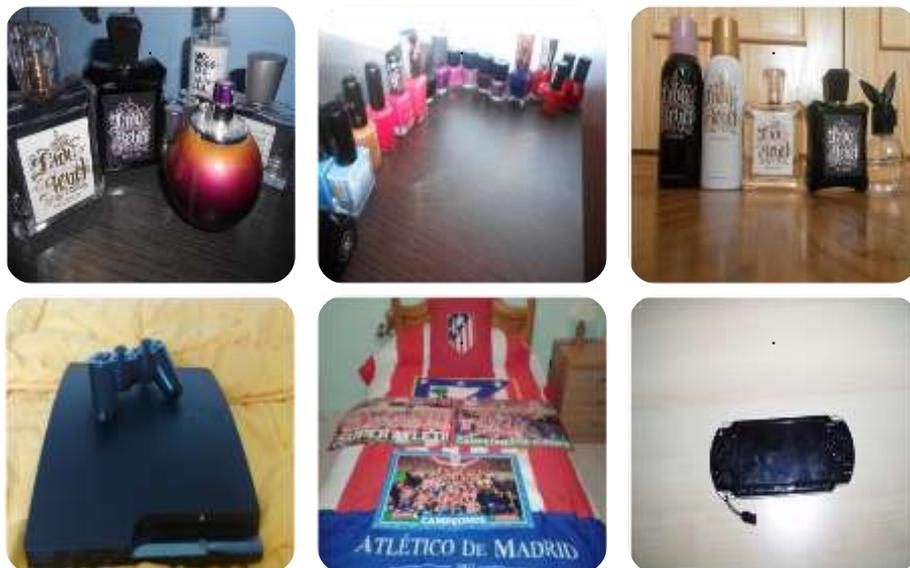
*Si no traía mis fotos para compartir, no era nadie. O lo que es lo mismo: 'me comunico luego existo'.*

Desde las fotografías realizadas, a través de esta comunicación se construirían los primeros significados. Se trataba de establecer interacciones y crear unos primeros

significados compartidos. Este entorno mediático permitía a los adolescentes ocupar un lugar que daría sentido a sus acciones y a su propia existencia en el mundo. Adaptaban la fotografía a los intereses propios de su edad y, raramente, mostraban denuncia social, sino que las temáticas se centraban en *Yo y mis amigos*, *Yo y mi mascota*, *Yo y mis hobbies*, *Yo y mis amuletos*.

La cámara digital y el móvil se convertían en instrumentos necesarios para capturar cualquier circunstancia o lugar, posando en actitudes nada naturales, emulando a sus actores o cantantes favoritos en su habitación, aprovechando el espejo del baño, en la calle... En contrapicado, de tres cuartos, en cenital o de frente, mostraban los piercings, tatoos, las zapatillas deportivas favoritas, las playstation, los frascos pintauñas o labiales. Todo ello evidencia una clara influencia de las industrias visuales, de la publicidad y de las múltiples estéticas con las que se identifican y que forman parte de su entorno.

Mostramos algunas imágenes de esta inmersión inicial:





Como producto de las reflexiones comenzaron a esbozarse los primeros conceptos claves para contribuir a responder al planteamiento y entender los datos. *(qué temas surgen, qué se relaciona con qué, qué es importante, qué se parece a qué...)*

#### 4.3 REFLEXIONES E IMPRESIONES DURANTE LA INMERSIÓN PROFUNDA

Este proceso reflexivo se ha mantenido conforme se recolectaban más datos (*¿qué decía eso?, ¿qué significaba eso otro?, ¿por qué ocurría aquello?*). Las observaciones iban enfocándose para responder al planteamiento en cuanto a la identidad y la emocionalidad del proceso comunicativo en la generación de insights, de algún modo cada vez más enfocadas. En ocasiones esto dependía de la investigación en particular, de las primeras comparaciones, de la observación de los primeros datos, los workshops y la recolección de fotografías. Se reevaluaba el planteamiento del problema, ambiente y muestra (unidades o casos), habiendo descartado a los primeros

participantes que se citaban en la fase inicial y empezaba a surgir lo que denominaríamos *'participación intermitente'*.

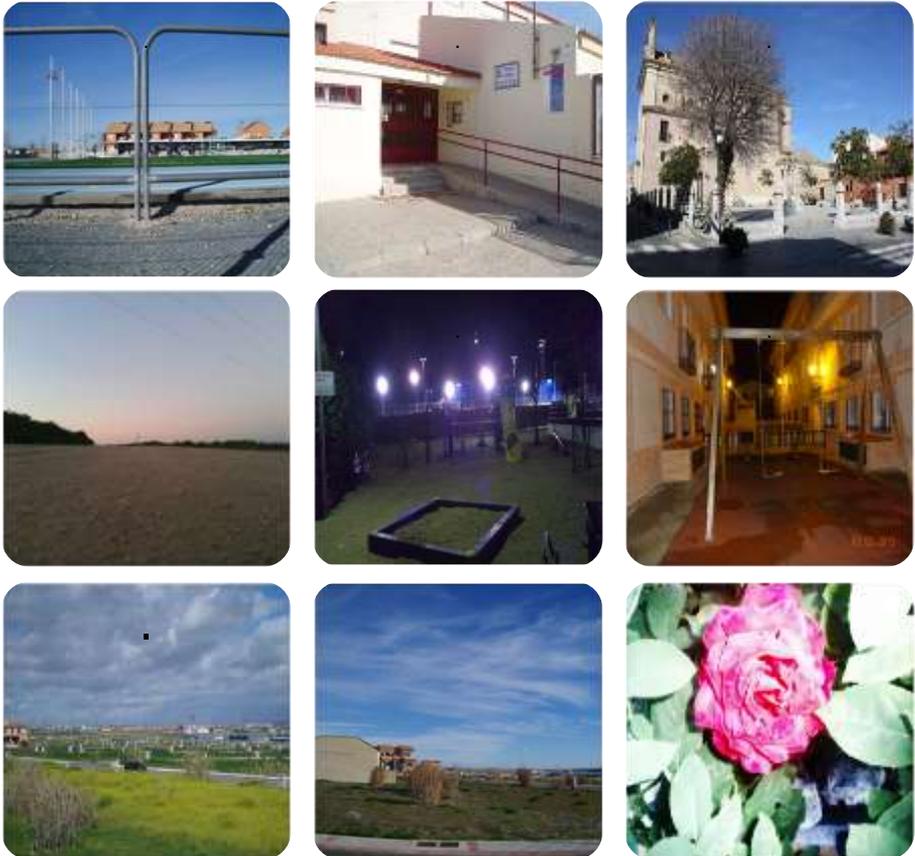
¿A qué nos referimos con esta *'participación intermitente'*? La particularidad, ya en la inmersión profunda, era la producción de fotografías conforme a los nuevos temas para la indagación, según los intereses y el proceso democrático generado para escoger los mismos. Los participantes, a través de una lluvia de ideas, elegían el nuevo contenido y el enfoque de la elaboración de las sucesivas fotografías. Ahora bien, a la semana siguiente cada uno de los participantes, de los dieciocho, entregaría sus correspondientes fotografías. Y no todos, sino en torno a doce o trece, eran quienes semanalmente entregaban el material. Esto se producía de manera alterna y no siempre eran los mismos alumnos sino que de forma discontinua mostraron sus imágenes, unas veces unos y otras veces otros, bajo excusas como: *no haber tenido tiempo, el tema les costaba y no sabían qué hacer o bien se les habían olvidado...* por esto se ha denominado participación intermitente.

Esto no quería decir que no siguieran implicados en los workshops y en los procesos comunicativos que allí se producían, pues contribuían y participaban en el diálogo como el resto de los participantes, en algunas ocasiones incluso de una manera más intensa, quedando recogido así en las observaciones, y quizás libres de no ser juzgados o analizados por el resto de los participantes.

Habiendo comparado nuevos datos con los primeros (*¿en qué eran similares, ¿en qué eran diferentes?, ¿cómo se vinculaban?, ¿qué conceptos clave se consolidaban?, ¿qué otros nuevos conceptos aparecían...?*), de manera inductiva y paulatina emergían categorías iniciales: identidad, autonomía, asertividad; significados, patrones, relaciones, que se iban recogiendo en la bitácora y en la planilla DIN-A3.

A continuación se presentan algunas imágenes respecto a la inmersión profunda de la investigación, para continuar con el planteamiento del análisis extraído, comprendiendo que el

análisis detallado ha ido efectuándose, siendo casi paralelo a la recolección de los datos.



#### 4.4 ANÁLISIS DETALLADO DE LOS DATOS

Habiendo realizado las reflexiones pertinentes y analizados los datos, se llegó a un cúmulo de información desbordante, teniendo que hacer las primeras clasificaciones concretando desde dónde se dirigía la organización de los mismos hasta los resultados, aunque siguieran generándose más datos (cuya recolección, como se ha mencionado, era

flexible, pero regularmente buscando una teorización en ese proceso, como siempre de ida y vuelta).

Al contar con un gran volumen de datos, a distintos investigadores se les hace llegar una primera clasificación de categorías para que fueran orientándose en el aprendizaje, como novel investigador. Pues bien, ¿qué hacer con estos datos? Como se ha comentado, la forma específica de analizarlos podría variar según el diseño del proceso de investigación seleccionado: en esta investigación se buscaba un acercamiento a lo que sería ‘teoría fundamentada’, sugiriendo lineamientos para el proceso de análisis, como nos recomiendan Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002) de la Universidad de Antioquia.

En el análisis específico, el procedimiento más común ha sido la fundamentación de conceptos en los datos, existiendo un componente de pensamiento creativo por parte del investigador como ingrediente esencial: explorar diversas opciones, estar abierto a diferentes posibilidades, usar formas no lineales, yendo y viniendo dándole vueltas a cada aspecto del estudio para lograr diferentes perspectivas, etc.

*–Quizás en el fondo de este proceso en el que me he encontrado, subyace la interacción entre hacer inducciones (es decir, derivando conceptos, sus propiedades y dimensiones a partir de los datos) y las inducciones, esperándose que al final pudiera conseguir que los productos del análisis se conviertan en algo de ‘teoría’ y conocimiento.*

El proceso se incluye en la siguiente figura 4.1, que no es lineal (para su comprensión había que representarlo de alguna manera). Una vez más, se sabía dónde se comenzaba (las primeras tareas), pero no dónde habría de terminarse. Es sumamente interactivo (vamos y regresamos) y, en ocasiones, era necesario regresar para incluir más datos y enfocarlos de alguna manera.

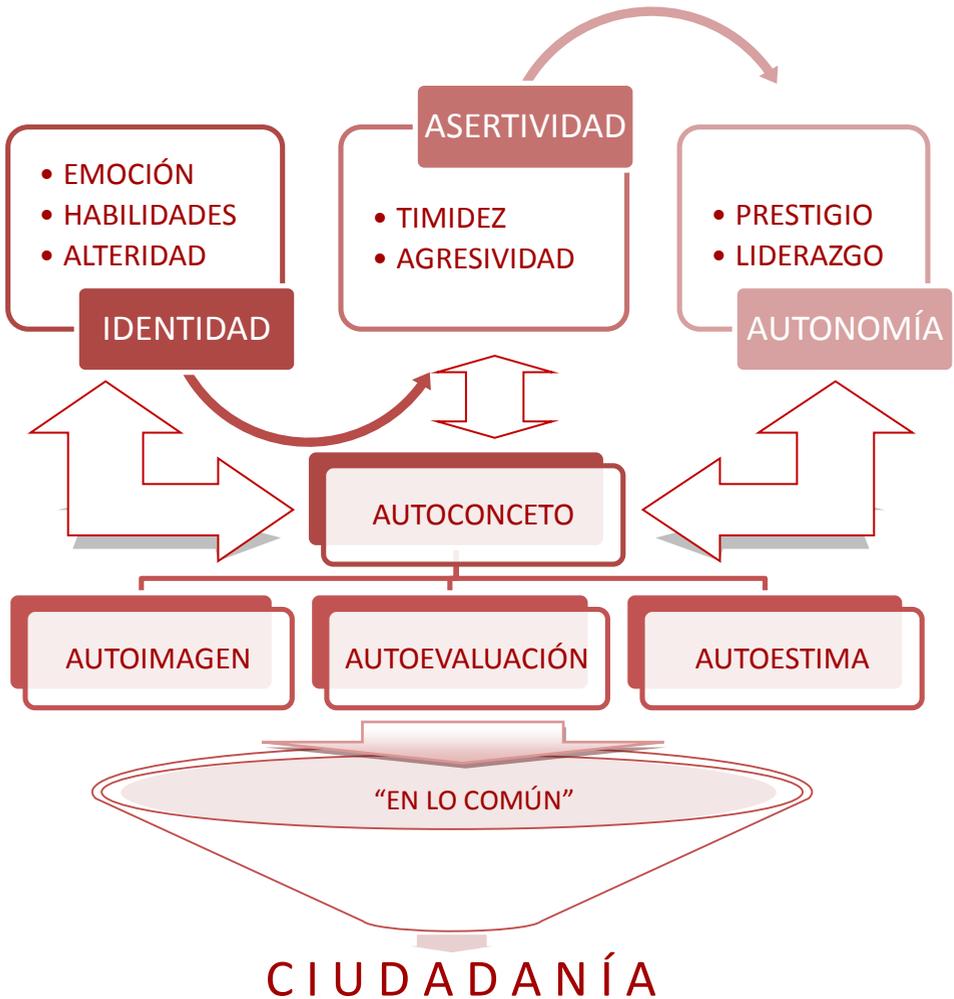


Figura 4.1: Análisis de datos.  
Fuente: Elaboración del autor.

Correspondiendo los resultados a los procesos analíticos, que son producto de la información recogida en los registros de observación, el análisis de los ‘discursos’ en los procesos de comunicación generados en los workshops y los análisis sobre qué nos cuentan las fotografías nos permitieron levantar tres grandes categorías: La denominada ‘identidad’, con sus subca-

tegorías respecto a la emoción y las habilidades sociales, así como el concepto de alteridad, del que hablaremos más adelante; la que hemos denominado ‘asertividad’, con líneas discursivas en cuanto a la timidez y la agresividad durante los procesos comunicativos y como medio en el que se manifiesta, afianza y configura su identidad; y la ‘autonomía’, con líneas discursivas vinculadas al prestigio, reconocimiento social y liderazgo. En estas tres categorías, en los adolescentes aparece constante la matriz del autoconcepto con líneas discursivas, reflejando tres *‘maneras’* que son, a su vez, la misma: la autoimagen que tienen de sí mismos, su autoevaluación y la autoestima en el entorno de lo común, vinculadas al sentido de pertenencia, participación y democracia; es decir, hacia una ciudadanía.

A continuación, explicaremos de una manera más profunda qué hemos recabado, a modo de aproximación, hacia la teoría fundamentada, como se ha comentado.

Es significativo señalar que la mirada se focalizó en las interacciones de los adolescentes, en el proceso dialógico generado en los workshops en el centro educativo, focalizada en las relaciones en sí mismas al espacio físico, teniendo presente la norma, el sentido de pertenencia y los vínculos entre iguales contribuyendo, también, las fotografías. Las categorías emergen desde estos diferentes ámbitos de focos de atención y recogida de información: formas de relación con el espacio físico y sentido de pertenencia, formas de relación entre iguales, formas de relación con el investigador y guía del proceso.

En primer lugar, la categoría de identidad vinculada con la emoción y la alteridad. Reúne la información recogida con respecto a las relaciones que configura el sujeto con el ‘otro/a’ o los otros, la identidad y alteridad relacionadas con aspectos de sociabilidad y modelamiento en el aprendizaje de conductas prototípicas, que subyace a la red vincular con los iguales, el centro, la localidad, los medios y el impacto de estas relaciones en la configuración identitaria del sujeto.



Estos estereotipos configurados por el poder hegemónico, según hemos podido apreciar, se instalan en el centro educativo y en su entorno, basados en referentes de ética; estética y género. Acercándonos así al concepto que los adolescentes tienen de sí mismo: autoconcepto; esta categoría surge de la interacción y solo así, entre los participantes, y está construida por discursos y actuaciones vinculadas a un conjunto de manejo de emociones. Este constructo psicológico, como dicen algunos autores, el de autoconcepto, ha recibido diferentes denominaciones de acuerdo a los planteamientos de cada autor en particular: self, noción de yo, concepto de sí mismo, autoconcepto, autoimagen, autoevaluación, autoestima, etc. lo que nos llevará a unificar un conjunto de categorías estrechamente ligadas entre sí.



Por otro lado, en cuanto al proceso comunicativo generado, aparece el concepto/categoría de la asertividad. Preguntándonos concretamente sobre la falta de asertividad o

cierto déficit en algún aspecto en este campo, influenciando en la configuración de su identidad, por sus “*dotes*” en habilidades sociales. Así pues, deducimos de todo esto, lo importante que sería la necesidad de sentirse seguro de uno mismo y a la vez ser capaz de autoafirmarse, de responder correctamente a los demás, de no ser torpe socialmente.

Todo esto se resumirá en esta categoría, en la asertividad. Así, para que las interacciones producidas en los workshops nos resultasen satisfactorias dependía de que los participantes se sintieran valorados y respetados y esto, a su vez, no dependía tanto del otro, sino de que como adolescentes y ciudadanos, posean una serie de habilidades para responder y participar correctamente, y una serie de convicciones o esquemas mentales que les hagan sentirse bien con ellos mismos.

La asertividad aparecía presente de dos formas: por un lado, aquellos adolescentes considerados tímidos, prestos a sentirse ‘*pisados*’ y no respetados, y, por otro lado, más sumisos y maleables en ocasiones por el resto de iguales, adolescentes que se situarían en el otro polo opuesto: cierta agresividad, que ‘*pisa*’ a los demás y no tiene en cuenta las necesidades o circunstancias del otro, imponiendo y manipulando en ocasiones. Por tanto, tanto unos como otros tendrían déficit en habilidades sociales (emoción) siendo importante contemplar que sólo quien posee una alta autoestima, quien se aprecia y valora a sí mismo, podrá relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a quienes son mejores en alguna habilidad, pero no sintiéndose inferior ni superior a otros: La asertividad, como capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás.



Hemos podido apreciar que en el aprendizaje de la autonomía adolescente, los compañeros y amigos también desempeñan un papel vital. Al principio, las fotografías giraban en torno a ambientes más cercanos (la familia, su casa) como observamos en las imágenes de la inmersión inicial, al igual que los procesos de diálogo generados en los workshops. Pero conforme éstos fueron avanzando, se producía en ellos un cambio de la orientación social desde la familia hacia el grupo de iguales, *'su pandilla'*, debido a que las relaciones con los padres van haciéndose cada vez más débiles, como hemos recogido a través de sus intervenciones durante los procesos de diálogo con frases como *'es que no me entienden'* y todo lo que lleva consigo. Pero, también y sobre todo, porque el grupo de amigos ofrece a los adolescentes situaciones que posibilitan y facilitan en ellos su aprendizaje de independencia y autonomía. Para que el adolescente se sienta competente necesita ser considerado importante por ellos, por el grupo de iguales: ser confirmado por sus semejantes en su autoconfianza y expectativas, sin lo cual le sería muy difícil crear una imagen positiva de sí: *Con mis amigas me maquillo, llevo una ropa u otra, etc.* Así, la realización de unas fotografías *'chulas'*, contando algo de mí, se traduce en un éxito dentro del grupo: constituye una condición para el afianzamiento de la seguridad del adolescente, necesario para el desarrollo de su independencia y autonomía, reforzando su actuar para mejorar su autoimagen, su propia identidad.



El workshop generaba ocasiones de aprendizaje de nuevas experiencias y habilidades sociales: aprendizaje de roles y relaciones sociales, de habilidades concretas en la resolución de necesidades, conflictos y problemas relacionados con su desarrollo evolutivo, etc. El hecho de ser aceptados todos y todas las opiniones *'a priori'*, creaba las sensaciones para poder dar salida a la espontaneidad de su comportamiento, para compartir con ellos sus experiencias más o menos íntimas.

La oportunidad de ganar prestigio mediante la comunicación entre los compañeros y, de este modo, conquistar y ejercer *'el poder'*, influir sobre la conducta de los demás, conseguir imponer sus propios puntos de vista, convencer o, simplemente, hacer entrar en juego dialéctico la parte que corresponde a sus propios intereses.

Comienzan, pues, a tomar a sus compañeros como marco de referencia y tienden a adoptar las normas y criterios de éstos, apareciendo cierto conformismo. Sin embargo, aquéllos más autónomos suelen poseer mayor confianza en sí mismos y han establecido cierto sentimiento de identidad. Con una conformidad menor al resto de sus compañeros, serían más independientes.

Podemos concretar que en el aprendizaje de la independencia y autonomía de los adolescentes entran en juego, sobre todo, el descubrimiento y exaltación de sí, el deseo de autorrealización y la influencia de los compañeros. El descubrimiento de su yo como un mundo insospechado y lleno de posibilidades, así como sus sentimientos reaccionales o

reaccionarios contra su propia inseguridad, llevan al adolescente a un afán de hacerse valer.

Respecto al sentido de pertenencia y el interés por lo social, la ciudadanía se ve impedida todavía por una 'dependencia'; bien al principio, con respecto a la familia, o al resto de iguales, más adelante de la investigación. Algunos autores caracterizan el cambio epocal como una crisis o 'nebulosa' de sentido ante los grandes cambios identificados como desarrollo y progreso, en el que hoy se evidencian profundas contradicciones y vacíos en lo epistemológico, lo social, lo económico (productivo) y, especialmente, lo político en los ideales que configuraron al Estado-nación.



Algunas de las características sociales de este contexto se observan reflejadas en la transitoriedad de los vínculos, la fragmentación y el carácter episódico de la vida, con la respectiva ansiedad, incertidumbre y la inseguridad que conlleva a la ausencia de responsabilidades. Esta percepción del sujeto consigo mismo, que se subsume a los vaivenes líquidos del éxito, carente de plataformas sólidas de redes vinculares, se encuentra en contextos que no lo reconocen, no le respetan, ni siquiera le 'ven', gobernados por una lógica de consumo y mercado sin control que desplomó al estado benefactor. Los desafíos de la persona moderna por aceptar relaciones a corto plazo, desarrollar habilidades para lo cambiante y saber

desprenderse del pasado (Sennett 2008), requieren trabajar el fortalecimiento de la dignidad, entendida como libertad que implica la auto-gobernabilidad, autonomía y sentido de bien común (lo político), cuestiones que no se anidan en la cotidianidad natural y espontánea del espacio escolar.

En ocasiones, los participantes asumen protagonismos a través de las fotografías, según sean los mecanismos de prestigio social y pertenencia, inspirados por los ‘mass media’ que le ofrecen estereotipos sociales, especialmente instalados en programas televisivos de ‘farándula’, en las que ‘tragan’ modelos y pautas de comportamiento sin decidir, reflexionar, actuar y forjarse como sujetos constructores de lo social y, por ende, de lo personal.

Luego, como jóvenes que dedican gran tiempo a la comunicación online, ‘los jóvenes aprendices se implican en ciclos de creación y consumo como parte de su participación en las culturas web, desarrollando simultáneamente su identidad online, se inventarán identidades en la Web e interactuarán con un medio que les facilita el anonimato y la fantasía, por configurar identidades que anhelan. La gente joven experimenta con diferentes identidades online, a través de la escritura de narrativas (*fan-fiction*), representaciones multimedia de ideas, uso de diferentes herramientas digitales de comunicación, adopción de roles e inmersión en mundos virtuales. Actualmente, los jóvenes prueban sus identidades a través de su presentación en páginas web, blogs y redes sociales’.

A lo largo de la investigación, pudo constatarse que dentro de los workshops existía la dinámica, en la que los y las adolescentes que se encontraban en pequeños grupos cercanos, eran más leales entre ellos, dándose una dinámica de compañerismo recíproco; pero, con respecto al gran grupo

donde las relaciones podían no darse desde la cercanía y los afectos, los adolescentes acostumbraban a manifestar bajos niveles de tolerancia con reacciones de ciertas descalificaciones.

En esta plataforma relacional, en la que los adolescentes desarrollan su identidad a través de lo que los otros/as les permiten ver de ellos (espejo), puede intuirse que en los registros existen focos de exceso de poder de parte de algunos adolescentes hacia otros que se muestran más débiles y sumisos frente a esto o lo otro, siendo manipulados y manejados en ocasiones.

Como estrategia de transgresión, en los adolescentes se refleja la leve importancia que otorgan al lenguaje como forma o significante, y, como realidad de significado, el enorme peso que atribuyen al mismo. Es decir, el contexto sitúa al habla con su 'sentido' de comunicación y no el habla por el habla misma, perdiendo su valor de uso. El peso lo aporta el contexto y el lenguaje mudo; es lo que subyace a las emociones y relaciones en sus significados. Ello denota cierta ausencia de racionalidad y coherencia (forma-fondo) en la forma de relación vincular y convivencia.



Yendo más allá, hemos encontrado dos subcategorías en cuanto al autoconcepto 'estética-belleza'. Llevándonos a una discriminación por estética, en los distintos casos encontramos

que los adolescentes discriminan a quienes no cumplen con las características socialmente atribuidas a la belleza o *moderne*. Muchas veces, los y las adolescentes se dejan influenciar por los prototipos de belleza transmitidos tanto por la televisión como también por el centro educativo y por la sociedad en general, reproduciéndolos en las fotografías.

Ésta es una problemática que afecta a la red vincular y al sentido de identidad, al discriminar a una persona por su aspecto físico o fenotípico, vulnerando sus derechos de ciudadano, básicos de una común unidad. El ser diferente a los demás no les hace menos ciudadanos; el ser más bajo, más gordo, más moreno, el tener un corte de pelo que no está a la moda, en el terreno afectivo y ético-normativo no debiera traducirse como 'ser más' o 'ser menos' que otros, que merezca la exclusión a lo común... pues, al parecer, lo común en cuanto a representación simbólica observada, lo ha configurado el mercado canalizado por los mass media y permítaseme, en la localidad de Yuncos, especialmente 'la farándula'.

De nuestros registros de observación existen indicaciones referidas a discriminación por estética y belleza. Durante la recogida de datos todos los registros relacionados con la estética y con la belleza, siguen esta dinámica de descalificación y de desvaloración que se arroja de características físicas que concuerdan con el patrón de belleza validado por el poder dominante.



Por otro lado, el concepto de género es aprendido y construido por cada sociedad para sus varones y mujeres. Esta construcción comienza en las familias y en el hogar desde el momento que el niño/a nace, e incluso antes, pero se agudiza principalmente en los institutos y centros de enseñanza secundaria, donde los adolescentes comparten la mayor parte del tiempo. Es en este espacio donde, en primer término, los adolescentes se identifican como varones y como mujeres diferenciados por su plataforma biológica y, en un segundo, sumándole aspectos culturales respecto a las acciones aceptadas por el grupo, y en qué 'debe' realizarse cada uno. En nuestra investigación se encontraron registros referidos a este tema, justificando la imagen de cada uno, la vestimenta, etc.

Elevando a la ciudadanía como categoría, ésta surge principalmente con los registros de observación del proceso de comunicación generados en los workshops y no a través de las fotografías en sí. Se observa una construcción de consenso ante las normas que ordenarán la convivencia de los workshops, así como su transferencia al centro educativo en general. Es curioso cómo se manifiesta a través de los adolescentes quienes, como estudiantes, no participan en las decisiones sociales. Algunas indicaciones serían que ni el turno de habla, lugares de asiento, contenidos, actividades, espacio, tiempo escolar... Hemos de añadir que la participación es parcial, sesgada y la democracia deliberativa es arbitraria. Mientras que en los workshops se generan contextos en los que se observa libertad para agruparse, seleccionar las tareas compartidas y actividades diversas, no aprecian que su participación en el centro sea igual, pues sólo es posible hacerlo en los tiempos de recreo, donde se presentan contextos y situaciones en las cuales puede elegir.

En general, en todos los casos el cumplimiento de normas, como plataforma común, se percibe como un sin sentido por los participantes. Éstas son vivenciadas como una contradicción con el sentido común, sustentado en razonamientos que emergen de las lógicas reflexivas de los y las adolescentes. Ello debilita la seguridad en sus reflexiones

individuales y colectivas, sus posibilidades argumentativas, sus sentidos de pertenencia como actores y protagonistas (ciudadanos), siendo ‘domesticados’ para obedecer ciegamente como dispositivo de subsistencia o sobrevivencia en la, mal llamada, ‘común-unidad’ escolar.

Sería muy osado aproximarme a decir que el control normativo tan inquisitivo en sus múltiples formas tiende a debilitar el sentido de pertenencia en los adolescentes, pese a la rica actividad social que se propicia en el centro educativo. Se observa una subjetividad que demanda espacios de expresión y que es silenciada por las pautas de acción que desarrollan los docentes desde una aproximación maternal/paternal, mediatizada por el afecto ‘controlador’ y coercitivo, que es reforzada por la familia, con lo que se identifican.

Por ello, la vivencia de ciudadanía en el centro educativo requiere una mirada reflexiva y práctica de ciudadanía y educación como lo desarrolla Arnot (2009) en donde distingue distintas formas de ciudadanía según género, participación, democracia y control normativo.

Respecto al prestigio social (entendido también como liderazgo), como categoría se levanta con diferentes significados: en primer lugar, la categoría de prestigio social se configura desde la ‘identificación’ de un estereotipo vinculado a la excelencia académica, obediencia al docente, cumplimiento de normas y buen trato a compañeros/compañeras. Este patrón y su vivencia permiten al sujeto gozar de cierto ‘prestigio social’ pero, no es precisamente la concepción hacia la que hemos dirigido nuestro análisis. Ciertamente es que en esta categoría se distinguen matices y a este patrón se adhieren normas y valores morales, tales como solidaridad, respeto a normas y deberes.

En otro sentido, el liderazgo lo configuran el patrón o estereotipo de ‘resistencia’ y la trasgresión al poder oficial. Es decir, quien goza de prestigio social en su grupo de iguales es quien se rebela a la norma, el más ‘gamberro’, el que más suspende, quien se atreve con valentía a romper la norma oficial. Esta legitimidad entre el grupo y su líder se genera,

efectivamente, por diferentes motivos y crece en la medida que se incrementan el abandono escolar o los problemas de convivencia.

También se configuran estereotipos sexistas en el prestigio social. Ciertas adolescentes gozan de este prestigio social por resistir todas las normas establecidas y contradecir estereotipos estéticos que podríamos denominar como ‘conservadores’, imitando aquellos otros, que ya comentamos, en torno a la farándula y los recibidos por los mass media, principalmente por la televisión a través de programas ‘basura’.

Estas representaciones simbólicas de prestigio social en los adolescentes son preocupantes a la hora de configurar el imaginario de un tejido social que tiene por objetivo una cohesión social puente hacia la ciudadanía.

Visto de esta forma, si los individuos no logran cohesionarse ni forjar una idea de un ‘nosotros’, difícilmente lograrán desarrollar valores ciudadanos, debido a que el trabajo ciudadano no es una tarea individual sino un ejercicio social. Sin embargo, en muchas situaciones pudieron verse dinámicas que sí aludían a esta dinámica como, por ejemplo, al interesarles temáticas comunes a la hora de elaborar las fotografías, en donde los adolescentes, al estar fuera de la supervisión y el ‘mando’, practicaban valores ciudadanos, correspondientes al ámbito del espacio común, como el respeto, la tolerancia, la capacidad organizativa o la solidaridad.

Dadas estas dos contraposiciones puede concluirse que la dificultad que poseen los adolescentes para construir el concepto del ‘nosotros’, guarda relación con la percepción de que el dominio del instituto o centro de enseñanza no es suyo, que lo albergan otros (*‘los profes’*) y, en general, los adultos de nuestra sociedad. Por esta razón, al dialogar e indagar en torno a si sienten que el centro y lo que hay en él *‘es tuyo’*, un elevado porcentaje de ellos respondieron en el proceso dialógico que no, que es de otros, o porque mandan otros. No poseen sentido de pertenencia hacia el espacio del centro educativo por una percepción asociada al derecho y al deber participativo. De esta

forma, ese *'otros'* correspondería a *'los adultos'* pues los adolescentes en otros entornos participativos, más libres y abiertos, como *'cuando se encuentran solos'*, sí logran cohesionarse.

Concluyendo, los individuos se configuran en la medida que practican la alteridad, cuando se relacionan con un igual que les permite compararse, diferenciarse y, por lo tanto, descubrirse relacionándose con *'otros'* dentro de un grupo, desarrollando el sentido social/personal. La identidad, en un principio, es un proceso que ayuda a definirse individualmente, que sirve para crear conciencia de la propia existencia. De modo que la identidad se construye desde la colectividad y, por lo tanto, las prácticas pedagógicas hacia la fotografía participativa, con sus implicancias relacionales pueden llegar a plasmar tanto desde lo negativo a lo positivo, la construcción de lo que las y los adolescentes serán en el futuro como ciudadanos.



Lo común y la sociedad se presentan como categorías debilitadas desde la experiencia y significación de los participantes, (representaciones simbólicas). Ambos coinciden en sus acciones y discursos, una constitución de lo social regulado por una normativa sin sentido y pertenencia, en el cual ellos actúan de forma pasiva. Se observa una forma de relación como transacción, regulada por tendencias neoliberales de sustitución de lo público por el mercado. Se instalan estereotipos y actuaciones reguladas por los medios de comunicación en general, en el que los modelos a imitar por los

adolescentes, obedecen a los íconos que la “farándula” de programas televisivos valoran e instalan como legítimos, exacerbando la lógica de transacción y sustitución de la ética por la estética inventada por el mercado, careciendo en la mayoría de los casos de valor político en torno a la convivencia y el bien común. Los participantes, reflejan representaciones simbólicas configuradas desde los medios que aluden a: estereotipos sexistas, estereotipos estéticos, relaciones de exclusión, inseguridad y desconfianza. En suma, se observa un déficit de lo común-social en los adolescentes mediado por la experiencia disponible dada.

Lo común y la sociedad se presentan como categorías debilitadas desde la experiencia y significación de los participantes (representaciones simbólicas). Ambos coinciden, en sus acciones y discursos, en una constitución de lo social regulado por una normativa sin sentido y pertenencia, en la que ellos actúan de forma pasiva. Se observa una forma de relación como transacción, regulada por tendencias neoliberales de sustitución de lo público por el mercado. Se instalan estereotipos y actuaciones reguladas por los medios de comunicación en general, donde los modelos para imitar por los adolescentes, obedecen a los íconos que la ‘farándula’ de programas televisivos valoran e instalan como legítimos, exacerbando la lógica de transacción y sustitución de la ética por la estética inventada por el mercado, careciendo en la mayoría de los casos de valor político en torno a la convivencia y el bien común. Los participantes reflejan representaciones simbólicas configuradas desde los medios que aluden a estereotipos sexistas, estereotipos estéticos, relaciones de exclusión, inseguridad y desconfianza. En suma, en los adolescentes se observa un déficit de lo común-social mediado por la experiencia disponible dada.

El centro educativo, en sus dimensiones funcionales y estructurales, se caracteriza desde el panóptico de ‘vigilancia’ para controlar y castigar a quien no cumpla con el orden establecido existiendo cierto desfase con el sujeto que

interactúa en la nueva o líquida modernidad, que requiere fortalecer su identidad en términos de auto-gobernabilidad, conciencia de sí (texto y contexto), sentido ético- político (idea del bien común) con la respectiva consolidación de redes vinculares que al sujeto le permitan comprender los sucesos de la vida social desde lo social, y no desde lo individual únicamente en donde la meritocracia (obediencia ciega a la danza del mercado) es el soporte del éxito o el fracaso de la vida.

## **Capítulo V. Discusión: Revisión de las hipótesis y Recomendaciones.**

En el contexto de esta experiencia presentamos la revisión de las hipótesis. Dividimos el capítulo en dos subapartados: por un lado, la discusión y revisión de las hipótesis; y, por otro, proponemos ciertas recomendaciones después de estudiar y analizar la metodología de la fotografía participativa y su aplicación en los workshops en el centro educativo IES 'La Cañuela', de Yuncos, así como hacia dónde nos ha llevado ésta.

La revisión de las hipótesis se encuentra organizada según los interrogantes iniciales de la investigación y constituyen nuestra respuesta a las mismas a partir del trabajo cualitativo de investigación y análisis que hemos desarrollado.

En el primer apartado, sobre los procesos de comunicación generados y el cambio de los participantes, daremos respuesta a la primera cuestión, continuando con la relación de la metodología utilizada y la generación de insights para responder, posteriormente, a la segunda pregunta de la investigación, si se generan insights y de qué tipo.

### **5.1 REVISIÓN DE LAS HIPÓTESIS**

Realmente, la utilización de la fotografía participativa, como proceso de expresión y comunicación, facilita la reflexión de los adolescentes, tanto sobre su identidad como por la relación con su entorno. Surge como resultado del desarrollo de procesos comunicacionales propios de la metodología implementada y de las actividades del workshop.

Quizás más difícil ha sido identificar cambios en tan breve periodo de tiempo, aunque valoramos que estas reflexiones contribuyen a una concienciación valorativa para lograr un cambio positivo de los adolescentes, previniendo conductas de riesgo y promoviendo la convivencia.

#### ***5.1.1 LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN GENERADOS Y EL CAMBIO DE LOS PARTICIPANTES***

Como hemos podido apreciar y descubrir en el planteamiento sobre la práctica de la fotografía participativa que se genera en los workshops, en esta relación se ha logrado una contribución hacia el cambio positivo debido al desarrollo de procesos comunicacionales propios de la metodología implementada y de las actividades del workshop ofreciendo, mediante otros modos de ver y de pensar, lo que hemos podido presentar en el análisis detallado de los resultados.

El workshop de fotografía participativa, de esta investigación, establece diferentes procesos de comunicación principales. Uno de ellos, motor del workshop y del que parten los otros, es el desarrollado a través del trabajo fotográfico, comunicando la visión de los participantes sobre sí mismos, su entorno, la localidad, por medio de imágenes que ellos mismos elaboraban. Tomar una fotografía es, en este caso, una elección de capturar un momento o lo que éste representa para, posteriormente, comunicarlo.

Para muchas personas, y especialmente para los adolescentes rodeados siempre por inseguridades y dudas, y en proceso de configuración de su identidad, vinculada con la emoción, puede ser más difícil comunicar lo que quieren decir o expresarse a través de palabras, orales o escritas. La fotografía permite transmitir un mensaje de forma simple y directa, facilitando la comunicación de ideas u opiniones para quienes normalmente no están acostumbrados a expresarlas de forma tradicional, abriendo un proceso de diálogo y discusión muy enriquecedor.

La elección de lo que quiere comunicarse es, al fin y al cabo, una pequeña muestra de nuestra identidad, de cómo somos, de qué nos gusta, de lo que desaprobamos, de qué hacemos o queremos hacer. A través de la fotografía sale a la luz esa voz y se 'legitima' nuestra propia visión de la realidad, compartiéndola con nuestros iguales, cimentando así su valor y su unicidad y, por lo tanto, el hecho de que vale la pena ser tomada en cuenta. Así, el punto de vista del participante, su voz, es empoderada.

En el workshop de fotografía participativa los jóvenes adolescentes, gracias al soporte que les ofrece la fotografía, pudieron expresar y reflejar aspectos de su identidad, relacionada con aspectos de sociabilidad y modelamientos en el aprendizaje de conductas prototípicas, que subyace a la red vincular con los iguales, el centro, la localidad, reconstruyéndola y reafirmandola en el acto de compartirla y presentarla ante los demás, con todo lo que trajo consigo.

Es justamente en ese compartir cuando se generó el otro proceso comunicacional: el diálogo y la discusión permanente en torno al resultado de las fotografías y a las temáticas que éstas representaban. Éste era en realidad un ciclo que se originaba en la discusión previa sobre la temática que iba a retratarse en el trabajo fotográfico –que incluía discusiones orales y reflexiones–, seguía con la toma de las fotografías y pasaba al diálogo y reflexión a partir de éstas, iniciando de nuevo el ciclo para el siguiente tema y grupo de imágenes.

Siguiendo esta dinámica se estableció una interacción comunicativa entre los mismos adolescentes, libre, abierta, espontánea. Como individuos se configuran en la medida que practican la alteridad, es decir, en la relación con sus iguales que les permite compararse, diferenciarse y, por lo tanto, descubrirse relacionándose con otros del mismo grupo, desarrollando el sentido personal/social. Los participantes provenían de la localidad de Yuncos, y de la localidad de Cedillo del Condado, y esta interacción entre jóvenes con diferentes historias y experiencias de vida también enriqueció el diálogo y

la reflexión, permitiendo conocerse y compararse como iguales. Ciertamente, los participantes demandan oportunidades e iniciativas para participar de actividades que promuevan su desarrollo personal, y en la que sean ellos los promotores y protagonistas. Mientras en los workshops se generan contextos en los cuales se observa libertad para agruparse, seleccionar las tareas compartidas, no aprecian que su participación en el centro o en la sociedad sea igual, ese control normativo existente, tan inquisitivo en sus múltiples formas, tiende a debilitar el sentido de pertenencia de los adolescentes.

Así, de los dieciocho adolescentes que participaron en los workshops, y tras un proceso de evaluación, quince afirmaron que la experiencia del taller hizo que entraran en contacto con realidades que eran nuevas para ellos o a las que no habían prestado atención, descubriendo elementos valiosos e interesantes. Habían aprendido a parar y mirarse a sí mismos (percepción del sujeto consigo mismo, autoconcepto y cómo están influenciados por los mass media y programas de televisión y de algún modo, *'gobernados'* también por las modas y el consumo) para hablar de ellos con los demás. Estas reflexiones refirieron un impulso para desarrollarse como personas, mejorando su desenvolvimiento, ayudándolos a ser más responsables y maduros o, simplemente, haciendo valorar el compañerismo vivido en clase, empatizando con sus iguales.

Tomando la información y la observación de referencia, podemos afirmar que la expresión y valoración de sus puntos de vista personales a través de las fotografías y del diálogo y la reflexión generada para y a partir de sus imágenes, motivaron que los jóvenes se enfrentasen a sí mismos y a la relación próxima con su entorno de manera crítica, acercándolos a las expresiones y problemáticas que surgían. Pero también, motivándolos a ir más allá, a explorar, investigar, a conocer nuevas personas, a los propios compañeros de clase, desconocidos unos con otros, superando ciertos déficits en habilidades sociales, promoviendo la asertividad, y ampliando sus horizontes de interacción cotidianos, ayudándolos a darse

cuenta de las complejidades existentes, tanto en los aspectos positivos como en los negativos, con los que se encontraban en el camino.

De esta manera, se contribuyó a ir modelando y cambiando, en cierto modo positivamente, la relación de los jóvenes con su realidad, ayudando a que tomaran conciencia de la importancia y valor de su voz entre iguales como capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás, reflexionando sobre lo que ven y pueden mostrar, para que éstas no sigan siendo simples actitudes de todos los días y pasen a ser parte de su realidad consciente.

Respecto al sentido de pertenencia y el interés por lo social, la ciudadanía, los workshops han ayudado a descubrir e identificar que se ven impedidos por ese carácter episódico de los adolescentes y por la inseguridad que lleva a la ausencia de responsabilidades. Si los adolescentes no logran cohesionarse del todo ni forjar una idea de 'nosotros', difícilmente lograrán desarrollar valores ciudadanos. Esta dificultad está íntimamente relacionada, por una percepción asociada al derecho y al deber participativo, con la percepción de que el dominio del centro educativo o de otras instituciones pertenece a los adultos.

Así, consideramos que ese compartir reflexivo que han provocado los workshops, contribuye a la configuración de los adolescentes en la medida que practican la alteridad, permitiendo compararse, diferenciarse y descubrirse, al fin y al cabo, con los otros. Mediante la participación e implicación, también en la toma de decisiones y de responsabilidades, contribuyen a la convivencia en el centro educativo y a la ciudadanía, lo que implicaría que, al haber identificado y valorado la importancia de la participación y 'el hacer nuestro', puedan sentirse inclinados a mirar de otra manera los aspectos que nos rodean, el entorno, la localidad.

### **5.1.2 RELACIÓN ENTRE METODOLOGÍA Y GENERACIÓN DE INSIGHTS EN LOS PARTICIPANTES.**

Dando respuesta a la segunda cuestión de la investigación, la metodología de la fotografía participativa implementada en el workshop logra producir un proceso de comunicación que fomenta la generación de un conjunto de insights en los jóvenes participantes, referidos al diálogo crítico de lo que piensan y sienten.

Esta generación se logró debido a la conjunción de dos grupos de variables: las relacionadas a las características del recurso fotográfico y las referidas al workshop como espacio dialógico de comunicación.

En lo referido al primer grupo, hemos identificado las siguientes variables:

#### **a) El fácil manejo de la técnica fotográfica y de la tecnología empleada:**

Si bien es cierto que la técnica fotográfica requiere de mucha práctica para dominarla, el aprendizaje del uso básico de una cámara que logre imágenes sin defectos técnicos graves (dedos que cubren el objetivo, fotos demasiado oscuras o claras, partes importantes de los sujetos u objetos cortados en el encuadre, etc.) no es algo complicado. Sobre todo, cuando se utilizan cámaras automáticas, como las que se emplearon en el workshop, o las propias cámaras integradas en los teléfonos móviles, las cuales sólo requieren de dos pasos para lograr una fotografía: encuadrar y disparar.

Realmente, y como se comentaba al principio de la investigación, apenas se ha pretendido dotarles de conocimientos técnicos en cuanto a técnica fotográfica pero, a lo largo de los sucesivos talleres, se fueron complementando en ciertos aspectos que los participantes demandaban en cuanto a forma, espacio, color y composición.

Todo ello contribuía a detenerse y observar primero, antes que disparar de forma descuidada. De esta manera, el soporte tecnológico –la cámara fotográfica– funcionó como un

motor de la participación y de la comunicación, antes que como un obstáculo para lograr ambas.

Esos procesos mentales que generan una toma de conciencia por parte de los participantes son los más significativos del proceso de la captura, una reflexión hacia la atención en la composición y selección de lo que queremos transmitir y contar a través de la fotografía que estamos tomando.

### **b) El componente lúdico e interactivo del uso de la cámara fotográfica:**

Se confiere a lo lúdico un valor singular como elemento presente a lo largo de la vida, capaz de disparar una diversidad de emociones. Aparece en los momentos más impensados, inesperados, provocados por la diversión, desatando la alegría, quitando dramatismo a los momentos amargos, etc.

Partiendo de la facilidad de manejo de la cámara y de la toma de fotografías, los jóvenes disfrutaron tomando y compartiendo sus fotografías. Esto está relacionado a la novedad que esta metodología representaba en los adolescentes para quienes, a pesar de estar familiarizados con el lenguaje de la imagen y encontrarse en una actividad reglada del centro educativo, se había convertido en un juego. El hecho de salir a tomar fotografías, con el fin de mostrar y comunicar algo a través de ellas, significaba una experiencia nueva y atractiva. Por esta razón, estuvieron motivados para participar y para compartir con los demás participantes su visión de cómo perciben el mundo que les rodea, las distintas localidades donde viven, etc.

### **c) La familiaridad de los adolescentes con lo icónico del lenguaje fotográfico:**

Actualmente, los adolescentes constantemente están expuestos a imágenes (televisión, internet, revistas, periódicos), y no tanto a la abstracción que requieren otros medios, como el escrito. Por ello, la imagen resulta, para este tipo de público,

más atractiva, más fácil y rápida de aprehender y comprender y, en el caso de la fotografía, de producir.

La fotografía se ha convertido en algo casi inseparable de nuestras vidas. Infinitas imágenes se cruzan a diario con nosotros, con los adolescentes, anunciando, informando y, también en muchas ocasiones, manipulando múltiples y variados mensajes. Tanto como espectadores como protagonistas de este tornado de imágenes digitales, las ‘fotos’ han entrado en nuestra atmosfera cotidiana.

La iniciación hacia una educomunicación audiovisual tiene su principal aliado en el análisis de las múltiples imágenes que nos rodean a diario. Por ello, la lectura de imágenes en los adolescentes se nos presenta como un sistema fácil, global y sencillo e incluso económico.

Durante siglos el código escrito se ha erigido en monopolio dentro de las instituciones educativas, con muy poca fortuna, y prueba de ello es el reducido número de lectores que siguen leyendo una vez que abandonan el sistema educativo. Ya es el momento de que la imagen, que tanta transcendencia posee en nuestra sociedad, tenga su tratamiento.

Con la fotografía no existían estos límites del lenguaje formal, lo que hace a la fotografía participativa una metodología ideal para trabajar con adolescentes en educación escolar, con diferente nivel educativo, origen o situación socioeconómica, etc.

#### **d) La practicidad del recurso fotográfico, con un ‘click’ se obtiene el producto:**

Al nivel en el que se trabajó la técnica fotográfica en los workshops, que buscó darle a los participantes las indicaciones básicas para que pudieran expresarse y comunicar su punto de vista a través de sus fotos, no se requirió un proceso de producción ni una mediación demasiado compleja para la obtención del producto final: la fotografía. Es decir, para que esta parte del proceso comunicacional se dé, los participantes sólo han de tomar la fotografía, no es necesario que hagan nada

más. Y después, seleccionar para visionar en el ordenador y proyector. Esto, la diferencia de otras.

Con ello, no nos referimos al grado de objetividad del recurso fotográfico, en el cual siempre está presente la intervención subjetiva de quien toma la foto. Este planteamiento se discute en metodologías audiovisuales, como la del vídeo participativo, en donde la obtención de un producto final requiere además de un proceso de edición posterior. Luego, con la fotografía en sus manos, es cuando el diálogo ‘se dispara’.

Aquí es donde entran las variables del segundo grupo, las referidas al taller como espacio dialógico de comunicación. Hemos identificado tres componentes que hicieron del taller un espacio que promovió la comunicación y que, a su vez, generó en los participantes una toma de conciencia sobre su identidad hacia ‘lo común’.

#### **a) El lenguaje utilizado:**

El lenguaje es nuestra mejor herramienta para comunicarnos, pero en ocasiones también puede ser una barrera.

En este sentido, el lenguaje utilizado en los workshops se convirtió en vínculo que acercó más a los adolescentes y promovió la generación de empatía y confianza. Se evitó el uso de términos técnicos o de lenguaje formal, haciendo que las sesiones fueran más distendidas.

La forma de expresarse de los adolescentes y la facilidad del investigador para adaptarse a ese lenguaje, fue indispensable para entender y comprender lo que querían manifestar en los procesos dialógicos.

#### **b) Desarrollo de una relación horizontal y de respeto entre todos los participantes del taller:**

Se logró que todos se sintieran en igualdad de condiciones para participar y aportar desde su experiencia, sintiéndose seguros de que su opinión, sea cual fuese, sería respetada y valorada tanto por el investigador como por el resto

de adolescentes participantes, siempre y cuando se atendieran a las normas de respeto acordadas en el workshop con anterioridad. Muchas veces, la participación fue espontánea, a partir de un tema particular en discusión. Otras, cuando algunos de los participantes no compartían su punto de vista, el guía del proceso los motivaba a expresarse y a compartir su opinión con el grupo, haciendo de la diferencia un valor importante.

En este apartado de horizontalidad en la comunicación, incluimos aspectos de la distribución espacial. Es importante que, cuando realizamos workshops, evitemos las barreras que proporcionan las aulas en cuanto a su disposición. No se trata de estar en filas paralelas o disposiciones jerárquicas, sino de colocarnos todos, también, en igualdad de disposición unos con otros. La distribución en forma semicircular o circular genera que todos nos sintamos partícipes y presentes para contribuir con nuestras aportaciones y opiniones. La interacción se vuelve más directa y cercana, evitando establecer diferencias.

Así, la horizontalidad de la comunicación pasó, sobre todo y también, por la que se establecía entre los adolescentes y el investigador, quien evitaba imponerse como figura de autoridad poseedora de la razón optando, más bien, por transmitir confianza, tolerancia e igualdad de trato, eliminando jerarquías del tipo profesor-alumno a las que muchos de los adolescentes están acostumbrados en el instituto.

### **c) Detonar la comunicación, no imponer los mensajes:**

Motivarlos a participar y dejarlos hablar. Ése fue uno de los aspectos claves del proceso de comunicación generado en el taller. A pesar de que el hecho de “*instruir*” en pequeños aspectos de la técnica fotográfica implique una declaración, de qué está bien y qué está mal, en el momento de tomar una foto, las fotografías de los participantes no se valoraron por sus características técnicas, sino por lo que comunicaban sobre la visión que tenía cada uno de ellos. En el workshop no se buscó enseñar, sino aprender juntos; no se llegó con respuestas correctas, sino con preguntas motivadoras.

Así, más que inculcador de conocimiento, como investigador y como comunicador, el investigador se convierte en promotor de la comunicación y de la expresión libre, haciendo que la reflexión de los involucrados sea el centro del proceso participativo, motivando que los participantes identifiquen y tomen conciencia –*concienciación, como diría Freire*– de su realidad y se comprometan a cambiarla mediante su participación. Sin ese proceso de toma de conciencia, de generación de un insight sobre su propia realidad, no estaría impulsándose un verdadero cambio, sino que simplemente se haría entrega de un paquete de conocimientos, sin participación de los involucrados, sin construcción de ideas ni procesos de comunicación. Todo lo que no es la fotografía participativa.

Esto lo reconocieron los adolescentes, quienes manifestaron sentirse a gusto con la forma de desarrollo del workshop y cómo se relacionaban unos con otros.

Como se ha mencionado en la investigación, el objetivo de un workshop que desarrolle la metodología de la fotografía participativa pretende que sean los participantes, a través del diálogo en grupo, de la reflexión y del acompañamiento del guía, quienes identifiquen –utilizando la fotografía– los temas relevantes sobre sí mismos, sobre su entorno y se vean motivados a tomar alguna acción para lograr un cambio.

Esta identificación y toma de conciencia –*generación de insights*– fueron logradas gracias a las características metodológicas del workshop en esta investigación y a la valoración de los alumnos como investigadores.

### 5.1.3 LOS INSIGHTS GENERADOS

Después del análisis de toda la información obtenida, especialmente a través de la observación, y con intención de dar respuesta a la segunda pregunta de la investigación, se presentan a continuación dos tipos de insights que se han identificado. Por un lado, los insights ligados al sentido de identidad –autoconcepto, alteridad– que se desgranarán a modo

de dimensiones y, por otro, los insights valorativos hacia lo común: su centro educativo, su entorno y su participación como condición de ciudadanos, referidos al diálogo crítico que ha contribuido a hacer valer qué piensan y qué sienten.

### **a) Un tipo de insights ligados al sentido de identidad.**

Los participantes, a través de los discursos en los workshops, reconocieron la importancia de las relaciones entre unos y otros practicando la alteridad, para configurarse como ciudadanos y la importancia de esta relación. Los insights han sido construcciones que se han producido a partir de las formas de pensar, sentir y valorar, de los adolescentes respecto de sí mismas y del mundo que les rodea.

La generación de insights se presenta a modo de dimensiones que se han generado para entender esos modos de sentir, esas nuevas y distintas visiones de cada uno. En ocasiones, de manera espontánea y, en otras, fruto de la reflexión; fortaleciendo y contribuyendo a configurar su identidad.

*1. En cuanto a la dimensión identidad.* Insights referidos a cómo son los adolescentes, y con qué rasgos y cualidades son descritos, entre ellos y por sí mismos. Percepciones y modos de sentir basados en la comparación *nosotros* (los adolescentes o los jóvenes) - *ellos* (otros). Son insights discursivos referidos a lo que son y a lo que hacen los adolescentes.

Es un modo de sentir que expresa el rol de los adolescentes en cuanto a su ser y a su hacer. Su dinámica psicosocial es la del *yo*, en cuanto al autoconcepto derivado de las comparaciones y pertenencias grupales, pero practicando la alteridad. Su campo de expresión está o se encuentra en la relación de oposición que se establece dentro del eje *nosotros* - *ellos* y, de igual manera, dentro del eje *yo* - *nosotros*.

*2. En cuanto a la dimensión deseos.* Muchos insights, en cuanto al modo de sentir o desear, están referidos a qué buscan o qué quieren los adolescentes, a sus aspiraciones y objetivos vitales, a sus proyectos personales y metas por conseguir. Trata

de necesidades que desean cubrir de acuerdo a sus expectativas. Qué quieren llegar a ser o hacer para colmar el cumplimiento de sus deseos e ilusiones. La dinámica de los deseos y de la realidad dan cuenta del nudo de tensiones de los adolescentes con la sociedad. Fuertemente asociado a la idea de proyecto, su dinámica psicosocial es la del conflicto (recordemos la categoría asertividad). Su campo de expresión se establece a lo largo del eje oposicional del deseo frente a la norma. Podrían analizarse todas las dimensiones como atravesadas de parte a parte por el deseo. Al escuchar qué nos contaban en los workshops, emerge la figura del personaje social que camina a la búsqueda de cierto prestigio, que necesita ser considerado importante por ellos, por el grupo de iguales, y ser confirmado por sus semejantes. Y, por otro lado, ese deseo inspirado por los mass media hacia modelos, de lo que en el capítulo tres denominábamos '*la farándula*', que se instala en los adolescentes configurando su identidad.

3. *En cuando a los insights en la dimensión de las relaciones.* Un discurso referido a los vínculos y tipos de relaciones establecidas entre los adolescentes. Insights referidos al papel que desempeñan sus compañeros, la dinámica psicosocial es la del vínculo, modelamiento en el aprendizaje de conductas prototípicas, que subyace a la red vincular con los iguales, el centro, la localidad, los medios y el impacto de estas relaciones en la configuración identitaria del sujeto. Encontramos su campo de expresión a lo largo del eje de oposición entre *unión versus separación*. Los contenidos discursivos a lo largo del eje *separación-unión* que señalan vinculaciones con las instituciones como el centro educativo, la familia, dejan entrever el sentido profundo que subyace al esqueleto *unión-separación*. Tal sentido profundo y tal significado emergente de los discursos, que descansan en esta dimensión de las relaciones, dibujan dos ejes axiológicos: *jerárquico vs. reticular* frente a *proximal vs. distal*.

4. *En cuanto a la dimensión transiciones.* Se trata de insights referidos a los tránsitos evolutivos de socialización, a los

procesos de cambio de rol o de dominios durante el proceso de construcción identitaria y sus distintos itinerarios. Su dinámica psicosocial es la de la realización del *yo* (en cuanto a las transiciones ecológicas necesarias para que el *yo* se realice). Su campo de expresión emerge en la relación de oposición entre movimiento y permanencia del *yo*. Si antes aludíamos a la identidad del *yo*, en cuanto manifestación de pertenencias y comparaciones tipo *nosotros-ellos* o *yo-nosotros*, ahora se trata, de alguna manera, también de identidad del *yo*, pero no en un sentido comparativo de las pertenencias grupales y de los atributos asignados, sino en un sentido de realización del *yo* de los adolescentes.

El descubrimiento del *yo* como un mundo insospechado y lleno de posibilidades, así como sus sentimientos reaccionales o reaccionarios contra su propia inseguridad, llevan al adolescente a un afán de sentir, ser y valer.

**b) Un insight valorativo hacia su centro educativo, su entorno y su participación, condición como ciudadanos:**

A raíz de lo trabajado en los workshops, identificamos en los adolescentes un tipo de insights en cuanto a la participación y el deseo a la misma. Es curioso cómo se manifiestan, pues el cumplimiento de normas como plataforma común se percibe como un sinsentido. Éstas son vivenciadas como contradicción al sentido común. El control normativo, sin la participación e implicación (elaboración) por parte de los adolescentes, debilita su sentido de pertenencia, de sentirlo como propio. Por ello, al tratar estos argumentos en los workshops, se despiertan en ellos vías para la participación y el sentido de lo común, y no como miembros pasivos.

La resistencia o/y la transgresión al poder y a otro tipo de representaciones simbólicas identificadas, por el hecho en sí, contribuye a una cohesión social puente hacia la ciudadanía. Comprendieron la importancia de forjar un 'nosotros' como ejercicio social mediante situaciones en los workshops en las que pudieron vivenciar dinámicas correspondientes al espacio

común, el respeto, la tolerancia, la empatía, capacidad organizativa, etc.

La pertenencia hacia el espacio del centro educativo viene asociada por la percepción al derecho y al deber participativo.

También hemos descubierto insights de estereotipos y modelos que los adolescentes imitan, instalados por los medios de comunicación en general, verdaderos influyentes en los adolescentes, como íconos carentes, en la mayoría de los casos, de valor en torno a la convivencia y el bien común.

De este modo, podemos ver que la experiencia de participar en los workshops, ayudó a que los adolescentes se acercasen a estos aspectos con una mirada crítica, aproximándose a las prácticas que allí se desarrollaban y a las reflexiones, fruto de las imágenes, descubriendo y comprendiendo mejor las problemáticas que existen a su alrededor.

#### *5.1.4 ALUMNOS COMO INVESTIGADORES. DELIMITACIONES Y LIMITACIONES*

Después de la propuesta investigadora y de la discusión a las preguntas de la investigación, se levantan nuevas inquietudes que ameritan la necesidad por repensar el sentido de los centros educativos, que implique mirar más allá a la mera reproducción de aprendizajes descontextualizados del mundo social-personal, político y económico.

Y aunque en la actualidad, están sucediéndose nuevas iniciativas promovidas por diferentes organizaciones internacionales que se han centrado en amplificar las voces de alumnos usando metodologías de participación, consideramos importante que los alumnos puedan llegar a tomar decisiones que afectan a sus vidas. Es fundamental escuchar las voces de los alumnos y fomentar la participación significativa de éstos, tras reconocerles como auténticos actores sociales.

Los alumnos, en general y especialmente aquéllos con mayores dificultades, tienen mucho que decir en cuanto a sus

vivencias, sus avances de aprendizaje, las actitudes que perciben del profesorado, del centro, de la comunidad, etc.

Creemos en la necesidad de romper con la tradición investigadora y también pedagógica que viene desarrollándose, en la que priman los intereses y el discurso del investigador sobre los participantes, permitiendo hacer un acercamiento dinámico, participativo e integral al dar voz a los participantes a través de las narraciones de sus historias de vida.

El enfoque de alumnos como investigadores pretende buscar una mayor implicación de los alumnos, más allá de su consideración como fuentes de información o consulta. Se asume que los estudiantes pueden emprender y participar en estudios significativos, si son apoyados en ciertas habilidades como la recogida, análisis y difusión de los datos. Para ello, es imprescindible que se les enseñe a utilizar técnicas de recogida de datos o que contribuyan a obtener datos, como en este caso las fotografías, así como que se les ofrezca las herramientas necesarias para poder analizar e interpretar los datos con ayuda de sus profesores y/o investigadores, en procesos de comunicación horizontal en las que prime el diálogo.

Miremos hacia unos estudiantes que asuman las tareas de formulación de las preguntas de investigación, que elijan los métodos de recogida de los datos que sean más apropiados, reflexionen sobre las cuestiones éticas a considerar en el manejo de la información e implicaciones y, por último, difundan al resto de la comunidad escolar y de su localidad, los resultados obtenidos.

Ahora bien, sin lugar a dudas, escuchar y tener en cuenta las visiones y experiencias de los alumnos en los procesos de investigación conlleva ciertos obstáculos e interferencias. Desde nuestro punto de vista, existen tres tipos de dificultades que podrían sintetizarse en: metodológicas, éticas y de poder.

La primera cuestión hace referencia a la forma de recogida de las visiones y contribuciones de nuestros alumnos.

Tradicionalmente, éste ha sido uno de los principales problemas metodológicos (Cook-Sather, 2006), ya que a veces las formas más ordinarias con las que cuentan los investigadores a la hora de recoger información (cuestionarios, entrevistas, etc.) no resultan válidas, bien porque la capacidad verbal o escrita de los alumnos no resulta lo suficientemente adecuada o porque la pérdida de anonimato hace que las respuestas queden sesgadas. En este sentido, no podemos obviar el elevado porcentaje de cuestionarios en las investigaciones que quedan invalidados porque están incorrectamente cumplimentados o porque la información no está contextualizada.

En ocasiones, la recogida de los datos se lleva a cabo a través de otros recursos como pueden ser los métodos visuales (fotografías o dibujos), y que serían diferentes instrumentos para lograr la participación de colectivos que, en ocasiones, tienen dificultades para relatar verbalmente sus experiencias. Ninguno de estos métodos constituye un fin en sí mismo, sino que son medios que nos permiten acceder a las experiencias de vida de las personas.

En este sentido, el empleo de la fotografía participativa. Utiliza fotografías para provocar la participación y el diálogo, constituyendo una poderosa herramienta que permite a los investigadores implicar a las personas que, a menudo, no tienen ciertas capacidades como leer, escribir o de relatar sus experiencias ya que, a través de las imágenes, pueden compartir importantes aspectos de sus vidas (Miles y Kaplan, 2005). Huelga decir que lo más importante no son la calidad de las fotografías, e incluso la temática, sino la intervención y la interpretación que se hace de ellas.

Como investigadores, y por lo que se desprende de lo anterior, debemos alejarnos de los ceñidos límites de la metodología convencional y emprender nuevos surcos distintos y creativos, con procedimientos de recogida de la información que permitan superar las limitaciones de algunos acercamientos cuando se trata de trabajar con colectivos especialmente significativos.

Por otro lado, en relación con las cuestiones éticas, la protección de la identidad de los menores en el transcurso de las investigaciones ha sido uno de los asuntos que con más delicadeza han sido tratados por los códigos éticos internacionales. Sin duda, no ha sido paralelo el recorrido de su derecho a la protección de la identidad y su derecho para hacerse oír y expresar sus visiones. En muchos centros, el hecho de entrevistar a un alumno puede llegar a ser una tarea muy compleja por la cantidad de permisos que ha de solicitar o justificar. Una posible explicación de esta situación ha sido generada por los propios investigadores que en no pocas ocasiones, han ocultado a los participantes (tanto profesores como estudiantes) la naturaleza de sus estudios y los fines de los mismos.

Al final de este capítulo ofrecemos algunas recomendaciones en relación a las consideraciones éticas y a la protección de los participantes en el desarrollo de proyectos de fotografía participativa, sobre todo en la fase de promoción y difusión, contribuyendo así a enriquecer esta investigación.

Por último, otro de los aspectos que parece entorpecer también la plena participación de los alumnos, hace referencia a cuestiones de poder y control. Empezar estudios de mejora escolar, donde se recojan y se tengan en cuenta las visiones de los estudiantes reside, en parte, en que los docentes consideren a los alumnos capaces de ofrecer visiones enriquecedoras. Si los docentes e investigadores no contemplan las visiones de sus alumnos para involucrarse en los procesos de cambio escolar, se perpetúa el statu quo de la jerarquía escolar.

Es ya muy conocida la famosa sentencia de Foucault 'el poder es conocimiento y el conocimiento crea verdad y, por lo tanto, poder' (Foucault, 1980: 43). Escuchar a los alumnos necesariamente requiere cambios importantes por parte de los profesores e investigadores en las relaciones que se establecen y en sus modos de participación.

Según Thomson (2008), el paso previo para brindar la participación sería reconocer la capacidad de los alumnos para

opinar y sus derechos para hacerlo que, en definitiva, añadimos nosotros, es otorgarles 'poder'. No obstante, Lundy (2007) señala que uno de los motivos más comunes por el que los adultos no reconocen las visiones de los alumnos es el temor a que esta práctica socave su autoridad y ello a su vez, sea causa de desestabilización del ámbito escolar, pues escuchar a los alumnos exige reflexionar sobre algunas de estas cuestiones: *¿qué voces se oyen más claramente en la escuela?, ¿a quién se le permite hablar y sobre qué aspectos? Y, la más importante: ¿realmente deseamos escuchar a los alumnos?*

## 5.2 RECOMENDACIONES

### 5.2.1 REPENSAR LOS CENTROS EDUCATIVOS.

#### *EL VÍNCULO ENTRE EL PROYECTO Y EL CENTRO*

En el contexto de estas reflexiones emergentes, producto de análisis interpretativo del discurso y de la acción hacia la fotografía participativa, se levantan nuevas inquietudes que ameritan la necesidad por re-pensar el sentido de los centros educativos, que implique mirar más allá a la mera reproducción de aprendizajes descontextualizados del mundo social-personal, político y económico.

En este sentido, el foco debiera iniciarse en lo que llamaríamos la re-invencción de los docentes, estudiantes y, por supuesto, de la Administración en general, en donde prime la identidad local de la común-unidad, sustentada en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la libertad, valores básicos para educar en democracia, fortaleciendo la identidad personal, y todo ello con una estrecha colaboración por parte de las familias, motor indiscutible de la ciudadanía.

Los docentes tienen el gran desafío y deber ético por conocer, comprender y vivir un proyecto social y político, como también la toma de conciencia sobre la importancia y repercusión de la escuela, en su sentido más amplio, en la formación ciudadana y en la construcción de identidad como base para la cohesión social.

A la escuela le compete comprender lo público como espacio de interés colectivo. Entender la escuela como plataforma de fortalecimiento de cohesión social, ya que la fragmentación dificulta el pacto político social y provoca freno al cambio, debilitando la gobernabilidad democrática, implica re-mirar la escuela como centro dinamizador de valores cívicos y conocimiento de derechos y deberes.

Ello implica reinventar la escuela en esta ‘modernidad’ en sus redes vinculares, fugaz en su convivencia, incierta en realidades laborales y por tanto ambivalente de identidades, más que en seguir insistiendo únicamente en los puntajes de mediciones de matemática, lectura y escritura. Sin duda, herramientas básicas y sustantivas de todo ciudadano y ciudadana, para ejercer sus derechos y deberes, pero que fracturadas y ajenas al contexto económico, político y social, son dispositivos de adiestramiento para la reproducción del sistema imperante. Todo ello requiere de docentes que valoren el estudio permanente y la lectura, que anhelan instruirse en temas de filosofía, política, sociología, antropología, literatura, que permita el pensarse así mismo/a, para reconstruir lo social, la vida, la escuela, como aspectos sustantivos del deber docente, porque independiente de la disciplina particular que posea cada docente, la educación es una institución de bien común más que bien social y, como tal, todo docente que forma parte de dicha institución, requiere saber lo que implican los conceptos de lo social y lo común en esta era compleja, llamada nueva, tardía o líquida modernidad.

Después de haber estudiado y analizado la metodología de la fotografía participativa y su aplicación en el Proyecto youPHOTO, no como docentes únicamente sino mirando más allá y acercándonos a estas nuevas ideas que, según nuestro criterio, deben ser tomadas en cuenta en el desarrollo de futuros proyectos basados en la metodología estudiada para obtener mayores posibilidades de lograr los objetivos planteados.

Sin un contexto que apoye, sostenga e impulse los cambios generados en los jóvenes, éstos no encontrarán en su entorno un ambiente que, como ellos, está cambiando y que los motive para mantener la nueva actitud positiva que han logrado.

#### **5.2.2 LA IMPORTANCIA DE UN ADECUADO PLANTEAMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN. CONSULTADO A LOS ESTUDIANTES.**

Desde hace décadas se ha reconocido en diversas declaraciones internacionales el derecho de los alumnos a expresar sus opiniones y a ser escuchados sobre aquellos aspectos que les afectan. Sin lugar a dudas, el marco de referencia más importante ha sido la Declaración de Naciones Unidas de 1959 en la Convención sobre los Derechos del Niño. En su artículo 12 se afirma:

‘Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño’ (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990).

Después de nuestra experiencia investigadora queremos enfatizar la legitimidad de los alumnos para opinar, aunque raramente en la práctica educativa se llegan a oír sus voces. Consideramos que la consulta de los estudiantes constituye una vía significativa para escuchar a los alumnos sobre ciertos temas que les reconoce como personas con plena capacidad para participar en la sociedad.

En muchos centros no hay apenas oportunidades para que los alumnos puedan hacerse oír y, si existen acciones, apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores y personal. De ahí que sea remota la posibilidad de emprender procesos de mejora educativa, en donde los alumnos lleguen a estar directa y activamente implicados.

En la mayoría de investigaciones educativas se han limitado a contemplar a los estudiantes como fuentes de datos (Fielding, 1999) que dejan su impronta en publicaciones e informes de investigación.

Los contenidos de las consultas han sido variadas (normas, estrategias de convivencia, uniforme escolar, cualidades de los profesores, etc.), aprendizaje (aspectos que les ayudan a estudiar, formas de organizar la tarea, etc.) (Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996), formas para fomentar el aprendizaje (McIntyre, Pedder y Rudduck, 2005), concepciones sobre la enseñanza eficaz (Pedder y McIntyre, 2006), sentimientos y visiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros, mejora escolar (Flutter y Rudduck, 2004), equidad escolar (Sandoval, Echeita, Simón y Yañez, 2010) o, bullying (Thomson y Gunter, 2006).

Así mismo, va cobrando más importancia la consulta de los alumnos en el currículo escolar en países como Canadá, EEUU, Reino Unido o Australia (Arnot y Reay, 2007; Holdsworth, 2000). Incluso en Inglaterra existen directrices normativas para incluir las voces de los alumnos como elemento indispensable para la mejora de la escuela (DCSF, 2008; DFEE, 2001). Las administraciones educativas inglesas consideran que al asegurar la participación de los alumnos en las decisiones escolares se logra un impacto positivo en la comunidad escolar, así como en los resultados académicos de los estudiantes.

En este sentido, el Consorcio de Instituciones para el Desarrollo y la Investigación en Europa (CIDREE) realizó un informe en el año 2006 titulado *Including the student voice in curriculum development* [incluyendo las voces de los estudiantes en el desarrollo del currículo escolar] con la finalidad de recoger las buenas prácticas que en cada país se habían implementado, para consultar a los alumnos y para compartir aquellos principios que guiaban estas experiencias de manera eficaz. Los alumnos suelen acoger de manera favorable aquellas consultas sobre factores que les puedan ayudar a

aprender, porque perciben que son tratados como miembros responsables de su propio aprendizaje.

En nuestro país cabe destacar un informe de la asociación Escuela y Autogestión (2010) que ha reunido las voces de 1027 alumnos de secundaria de distintos institutos de la zona Puente de Vallecas, de Madrid, sobre los siguientes temas: relaciones entre compañeros, el profesorado, motivaciones para aprender, espacios e infraestructuras, la participación y las actividades de ocio.

Asimismo, podríamos citar aún algunos estudios en esta línea, aunque, como mencionamos, en muchos casos las consultas no se derivan de la puesta en marcha de cambios. Resulta útil emprender consultas cuando las visiones y opiniones del alumnado pueden llegar a transformarse en acciones concretas y permitan a los alumnos ser participantes activos en la toma de decisiones.

Consideramos pues, que la construcción de una escuela inclusiva exige el fomento de la participación de los estudiantes en todos los ámbitos educativos que les afectan. Los principios de la educación inclusiva recuerdan la necesidad de involucrar en mayor medida al alumnado y de construir una comunidad educativa que promueva una reciprocidad simétrica entre sus miembros.

Para ello, los investigadores debemos alejarnos de los ceñidos límites de la metodología convencional y emprender nuevos surcos con procedimientos y contenidos de recogida de información compartidos con los estudiantes que permitan superar las limitaciones para consultar a los alumnos, como la fotografía participativa y otras muchas herramientas que están apareciendo.

Como hemos visto en la presente investigación, y al igual que los estudios que se enmarcan en esta temática, a la vez que promueven estructuras de participación activa en los centros educativos, instan a que los profesores mantengan una emergente apertura para escuchar a sus alumnos. No podemos

obviar que la participación de los estudiantes en los centros depende, en gran parte, de la preparación de los profesores y de su actitud receptiva para considerar valiosas las aportaciones de los estudiantes. Planteamos la figura del profesor como investigador. De ahí, que lo más difícil no sea escucharles sino desarrollar una cultura de participación sistemática en la que los estudiantes sean copartícipes de las decisiones escolares.

La idea fundamental que emerge de estas páginas es concebir como imprescindible el capital social de nuestros alumnos y alumnas (relaciones, valores, conocimientos, intereses, etc.) para conectarlo de manera más profunda a los planes de actuación de los centros. Sus voces representan oportunidades ineludibles para convertir a los centros en comunidades de aprendizaje auténticas.

### ***5.2.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS Y PROTECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA***

Como se ha presentado en el planteamiento inicial, en ocasiones existe una intención de difundir y publicar las fotografías de los participantes con unos fines determinados, para lo cual hay que partir de unas consideraciones tanto éticas como proteccionales.

Aunque con esta investigación no hemos desarrollado este aspecto de la difusión y publicación, hemos tenido en cuenta algunos de los aspectos que a continuación se presentan y que la completan.

#### **5.2.3.1. EVALUACIÓN Y MINIMIZACIÓN DE RIESGOS**

Cuando realizamos workshops de fotografía participativa existen, en ocasiones, ciertos riesgos que debemos considerar, sobre todo si vamos a publicar o exponer las fotografías realizadas. Es importante minimizar los riesgos para no vulnerar los derechos de los participantes preservando la intimidad tanto de ellos, como de las familias, etc.

En situaciones en las que nos encontramos con grupos especiales o/y en riesgo de exclusión social con los que pretendemos aplicar esta metodología, los riesgos pueden aumentar. Puede ser inherentemente peligroso al identificarse públicamente miembros del grupo pudiendo ser discriminados o incluso perseguidos de algún modo, por terceros.

En la mayoría de los casos no sería conveniente ni apropiado publicar o difundir las fotografías que los participantes muestran dentro del contexto de los workshops, por poderosas que sus historias personales puedan ser. Así que hemos de tener cuidado con las imágenes y con el uso que hagamos de ellas.

Cuando iniciamos un proyecto de fotografía participativa, e incluso antes, debe llevarse a cabo también, una evaluación exhaustiva de los riesgos asociados y las problemáticas que puedan aparecer en cuanto a las fotografías y al uso que se hagan de ellas, durante y después del proyecto.

A continuación, a modo de preguntas, se presentan consideraciones relevantes para un proyecto de estas características. Por supuesto, habrá que tener en cuenta el contexto, los participantes, el grupo en cuestión, etc.

Al inicio y desarrollo del proyecto:

*¿Los participantes podrán tomar fotografías relevantes en su comunidad, escuela, centro educativo, etc., sin una respuesta negativa de los demás? ¿Existe alguna preocupación al respecto?*

*Por el hecho de participar en los talleres ¿ponemos a los participantes en riesgo de agresión, discriminación o abuso de cualquier otra persona?*

*¿Hay barreras culturales o prácticas delicadas a los participantes que tomaron fotografías?*

Al final y en la salida que se le da al proyecto:

*¿Quién va a ver o verá los materiales y las fotografías generadas en el proyecto? ¿Cuál puede o va a ser su reacción?*

*¿Pondremos en riesgo a los participantes al identificarlos como miembros de los talleres de fotografía participativa o de grupos partidarios o activos del proyecto o de la finalidad del mismo?*

*¿Ponemos en riesgo la finalidad del proyecto si identificamos a los participantes en los temas de las fotografías?*

*¿Qué otros elementos de las fotografías como tatuajes, indumentaria, edificios, etc., podrían identificar a los participantes?*

Después de plantearnos las siguientes preguntas, y otras tantas que se podrían incorporar, pueden tomarse varias acciones para su seguridad, en aquellas ocasiones en las que es más conveniente preservar las identidades de los participantes. No quiere decirse por ello, que no se puede o deba participar en los workshops o que el proyecto no pueda llevarse a cabo.

Cuando iniciamos un proyecto es importante explicar los riesgos a los participantes. No debemos asumir que están en mejores condiciones para prever y evitar riesgos. Los que no están familiarizados con proyectos fotográficos o hacia la fotografía participativa, así como a la difusión de experiencias, no necesariamente se darán cuenta de qué puede generar su difusión o exposición, y las implicaciones y consecuencias que puedan traer consigo.

Preguntar a los participantes sobre los riesgos de los que son conscientes y plantearles cuáles podrían surgir, les ayudará a conocer más sobre la realidad en la que se encuentran y las actitudes ante ella.

En ocasiones, cambiar el nombre de los participantes en los créditos, por ejemplo por apodos cuando se realiza la difusión de las fotografías, permite no desvelar su identidad.

Es importante, cuando los participantes firman el formulario de autorización para participar en el proyecto y en su difusión, especificar si quieren revelar o no su identidad como autores de las mismas, después de haber identificado y valorado los riesgos. Nada que decir que estas autorizaciones se mantendrán en lugar seguro.

Es importante considerar la posibilidad de eliminar ciertas fotografías donde aparezcan sujetos reconocibles y sean susceptibles de ponerlos en riesgo. Nuevamente los participantes deben tener esto claro desde el inicio del proyecto, de modo que no se sientan engañados o decepcionados si alguna fotografía que les gustaba especialmente ha de ser excluida de la publicación o la exposición. Es una tarea a nuestro alcance fomentar formas imaginativas de documentar cuestiones y prácticas sociales, o su impacto, sin mostrar las caras.

También es importante asegurarse de seguir una práctica clara durante el proyecto para la protección de los niños. Todo el personal implicado en el proyecto debe estar familiarizado con los riesgos que puedan existir, los pasos a seguir para reducirlo al mínimo y las pautas en caso de que surjan. En la organización y desarrollo de proyectos, es interesante elaborar protocolos hacia la fotografía participativa e incorporarlos allá donde se lleve a cabo, mostrando responsabilidad y garantizando la seguridad en todo momento.

Respecto a aquellas acciones en las que nos valemos de Internet, también es fundamental tener en cuenta la seguridad, y marcar directrices en cuanto a posibilidades de difundir las imágenes en la red debe quedar zanjado desde el principio del proyecto. Debemos preservar y proteger a los adolescentes dotándoles, además, de cierta competencia mediática al respecto. Es importante identificar y valorar qué comparto y por qué. Y qué riesgos ocasiona, tanto a mí y como a mis compañeros del workshop.

Siguiendo con la seguridad en Internet, es particularmente importante, sobre todo cuando de fotografía digital se trata, pues la difusión que hagamos de las fotografías puede producirse de forma muy fácil y rápida. En los workshops de fotografía participativa consideramos que no debemos difundir en la red ninguna fotografía hasta la finalización del proyecto, y sólo aquellas que en el mismo se hayan acordado.

### 5.2.3.2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

La contribución de los participantes en un proyecto de fotografía participativa dentro de un marco de investigación–acción–participativa tiene un propósito, y sólo es ético si los participantes y tutores comprenden, desde el primer momento, a qué están contribuyendo. De modo que ellos, los participantes, deben estar plenamente de acuerdo con sus objetivos y con el enfoque, así como con su contribución a través de la participación en el proyecto.

Los workshops de fotografía digital pueden ser muy atractivos para los participantes o miembros de la comunidad pertinente con menos recursos, con pocas oportunidades de formación y acceso limitado a la tecnología. Es importante que esto no tente a la gente a tomar parte, por razones equivocadas poniéndolos en riesgo, o no estando plenamente informados.

En esta investigación, al inicio del proyecto hemos entregado unas autorizaciones para que las madres, padres o tutores de los adolescentes dieran su consentimiento, indicándoles cuáles eran las finalidades del desarrollo de los workshops y las implicaciones como participantes, solicitando su aceptación o no para la difusión de las imágenes.

Sería conveniente tener en cuenta los siguientes aspectos: los objetivos del proyecto, mensajes que se pretenden, salidas - exposiciones, material impreso, publicaciones, etc., el alcance del “*proyecto*”: local/nacional/internacional, audiencia que podría ver el trabajo, así como el contexto que debe darse a su trabajo.

Los objetivos marcados y los mensajes que se generan durante el proyecto, con frecuencia han de ser revisados a través del desarrollo de los workshops analizando cómo lo que han ido haciendo hasta el momento encaja y tiene sentido.

Por otro lado es conveniente dar a los participantes oportunidades frecuentes para reconsiderar sus fotografías, lo que comparten y se ve en ellas: compañeros, familiares, público

en general, figuras de autoridad, teniendo en cuenta qué significará al dejar el espacio privado de los workshops y seguir con su vida. En ocasiones, puede ser olvidado fácilmente, fruto de la energía y del entusiasmo generado en los workshops.

Para futuras investigaciones consideramos importante mantener una reunión inicial con ellos, para que sean partícipes y contribuyan activamente.

A continuación haremos algunas recomendaciones, en los puntos siguientes, en referencia a los proyectos de fotografía participativa integrados dentro de actuaciones generales, como un proyecto más, y su tratamiento.

#### 5.2.3.3 PROYECTOS EN PLANES

En ocasiones, los proyectos de fotografía participativa están integrados dentro de un 'Plan' de acción social o campaña de sensibilización más general. Por ello, debemos contextualizar los puntos de vista o la información de los participantes que formarán las historias en los workshops para contribuir al plan general.

En este tipo de proyectos hemos de tener en cuenta que los mensajes creados por los participantes o por los representantes de la comunidad afectada a través de los workshops no deben confundirse con el mensaje principal del plan o campaña donde se englobarán los distintos proyectos, entre ellos el de fotografía participativa. Debemos determinar los límites de nuestro proyecto, fotos y sus créditos, así como los mensajes producidos por los participantes, que pueden ser personales y no desear que trasciendan a la amplitud del plan.

Es de vital importancia que los participantes comprendan qué tratamiento se darán a sus fotografías dentro del contexto general, y a los mensajes generados dentro de la campaña o plan antes de iniciar los workshops.

En ocasiones, los participantes de los workshops pueden participar en las actividades propias del mismo y no desear

apoyar los objetivos del plan o de la campaña, o la identificación con el tema general del mismo, por los riesgos a los que pueden quedar expuestos. Debemos respetar estas cuestiones.

En el plan o en la campaña, los participantes tienden a ser identificados como las personas afectadas por el problema, por lo que sus opiniones se consideran relevantes. Es importante comprobar que todos los participantes lo tienen claro antes de que comiencen los workshops.

También debemos considerar la cuestión de la terminología. Los participantes deben ser conscientes, y tener claro, el lenguaje que se utiliza para describir las problemáticas. En ocasiones este lenguaje puede causar resentimiento o angustias, por tratar ciertos temas descritos de forma degradante o denigrante. *—¡Cuidado!*

Recordemos que se engloba dentro de una acción más global, por eso si hay algunos detalles acerca de la redacción de los materiales, títulos, mensajes, etc. para la campaña, o sobre a quién va dirigida y dónde serán expuestos, deben estar disponibles y ser consultados y discutidos abiertamente con los participantes antes de comprometerse con el proyecto.

Cuando los participantes en los workshops exploran y dialogan los temas y los cambios que piensan que podrían mejorar su situación y luego son ignorados en el plan general, puede producirse un des-empoderamiento. Debemos alentar y apoyar a los participantes para llegar a los mensajes de la campaña y sugerirles hacia dónde se dirigen los objetivos de ésta, si serán posibles y convenientes, etc.

Antes de comenzar el proyecto también es importante considerar si el nivel de participación es apropiado para la promoción de la campaña o plan y asegurarse de saber lo que afectará o influirá a los participantes.

Recordemos que si los participantes temen, o no quieren difundir o publicar sus fotografías de la experiencia en el desarrollo de los workshops, pero desean contribuir y participar en el proyecto, pueden elegir permanecer en el anonimato.

Como se ha mencionado en la presente investigación, en ocasiones, no se consiguen o pretenden necesariamente cambios con la aplicación de la fotografía participativa en los procesos de investigación – acción – participativa.

En algunos casos, sin embargo, la naturaleza del o de los problemas y las soluciones pueden ser identificados gracias a la fotografía participativa. El proceso de participación en los workshops dentro del plan general podría utilizarse para alimentar y permitir la identificación de éstos.

En algunos casos, los objetivos de la campaña o del proyecto pueden permitir que los miembros de la comunidad aboguen incluso, en nombre de otras personas afectadas. En estos casos podría ser apropiado definirlo por completo a través del proceso participativo, ya que es un objetivo del proceso en sí. Sin embargo, esto puede no ser apropiado si los objetivos que deben cumplirse tienen que ver con el impacto del proyecto en lugar del propio proceso.

Además, debemos asegurar que los participantes sean conscientes de los límites de su influencia. Es importante comunicarlo también al potencial público y a otras partes interesadas cuando se difundan los materiales de la campaña.

Por mucho que los participantes puedan contribuir al contenido y la orientación del plan o campaña, lo importante es que no se induzca a error al pensar que las imágenes generadas en los workshops o los propios mensajes generados son más importantes que el plan o la campaña en sí.

#### 5.2.3.3.1 ASPECTOS A CONSIDERAR

Asegurarse de que los participantes sepan cuánto poder ejercerán sobre el diseño de la campaña antes de que comiencen con los workshops.

Ser claros desde el principio de qué se necesita y qué puede y no puede ser utilizado en la campaña.

Ser conscientes de dónde se encuentra cada uno *‘en la escalera de la participación’*, y comunicarlo a todos los interesados.

Aun cuando los participantes han sido plenamente informados de los objetivos del proyecto y el trabajo a realizar, al finalizar el proyecto puede haber circunstancias imprevistas o ciertos riesgos en la difusión y la exposición pública debido a las potenciales audiencias. Es conveniente considerar todas las posibilidades antes de que surjan, para que podamos contar con un protocolo de actuación claro.

Si la campaña recibe atención de la prensa, para las entrevistas los periodistas suelen solicitar el acceso directo a los participantes. Por las razones expuestas en la evaluación y minimización del riesgo, puede no ser apropiado para el grupo de participantes que se identifiquen y, en este caso, obviamente todas las solicitudes deben ser rechazadas.

Las fotografías y sus títulos son lo que ofrecemos al periódico o a los medios de información y comunicación, para usar en su lugar, ya que representan aquello que los participantes quieren decir y contar acerca de ellos. Estas fotos deberían ser promovidas para difundir en la prensa, en lugar de los rostros de los participantes.

Cuando no sea necesario mantener a los participantes en ese anonimato que comentamos, deben estar plenamente informados sobre los riesgos y las implicaciones de la atención a los medios, libres de toda presión, para participar. Si ellos están dispuestos a identificarse con la campaña, y hablar directamente a través de entrevistas con la prensa, esto puede generar un gran impulso para la difusión. Los participantes deben ser apoyados plenamente por el personal del proyecto durante y después de cualquier intervención.

Las garantías están dadas por los periodistas, y cualquier información que se les proporcione, en última instancia, no puede controlarse. Ellos son quienes interpretarán la información en su difusión, qué aspectos incluirán y cuáles no,

así como el tratamiento que le darán a esa información, artículo o entrevista. Por otro lado, deberíamos asegurarnos de que los participantes comprendan que la cobertura puede no ser como ellos esperan y/o que no todo lo que digan será publicado.

Si estamos proporcionando las fotografías del proyecto para uso en la prensa, asegúrense de dejar claro qué crédito debe acompañar a cada foto, e insistir qué títulos las preceden. Como se mencionó anteriormente, los participantes deben estar advertidos de que si la prensa comete errores, no hay nada que se pueda hacer; no está a nuestro alcance. Algunos periódicos podrán acordar la publicación de una corrección en la siguiente edición, y vale la pena preguntarse si va a satisfacer a los participantes que estaban decepcionados, al haberse tergiversado su trabajo.

#### *5.2.4 RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN*

En el escenario de la investigación social, el rigor metodológico con el cual un investigador se aproxima a un fenómeno adquiere gran relevancia. A pesar de la diversidad de enfoques y técnicas en los trabajos cualitativos, una constante actual indica que el estatus científico de una investigación y la generación de conocimiento relevante depende de la calidad de los métodos utilizados para la producción y análisis de los datos, así como de la adecuación de estos métodos al objeto de estudio (Santiago-Delfosse, 2004).

Existe consenso, en la comunidad de investigadores, de que es necesario contemplar criterios de calidad y de rigor. No obstante, divergen las formas respecto a cómo asegurar el rigor y la calidad. La diversidad de enfoques y tradiciones hace necesario definir un conjunto de aproximaciones relativamente compartidas sobre la calidad y el rigor de la investigación (Calderón, 2009).

El problema en establecer criterios comunes radicaría en ponerse de acuerdo en la naturaleza de esos criterios, los que para Parker (2004) debieran ser abiertos y flexibles, conside-

rando las particularidades de las aproximaciones cualitativas, los métodos alternativos que se han generado, y la necesidad de considerar cada estudio en su especificidad y por tanto adaptar, si es necesario, los criterios establecidos. Además, considerar las particularidades de la generación de conocimiento desde una perspectiva cualitativa (Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011) y las opciones y fundamentos epistemológicos que determinan las prácticas llevadas a cabo en investigación.

En este sentido, pensar acerca de criterios adecuados para evaluar el rigor en la investigación significa escrutar las opciones por ciertas prácticas investigativas y la mayor o menor coherencia de sus fundamentos, apuntando no sólo a los resultados o productos de investigación, sino más fundamentalmente al proceso, a la dimensión ética como parte integrante del rigor y la práctica investigativa (Davies y Dodd, 2002). Esto es, pensar en una ética contextual y flexible, que acepte la subjetividad, la reflexividad y la interacción social como elementos constitutivos del investigar.

Por otro lado, el hecho de trabajar en investigación social cualitativa, con producciones de datos que son eminentemente contextuales, locales y situadas (Bergman y Coxon, 2005) asumiendo la naturaleza subjetiva y dialógica de la generación de conocimiento, dificulta la determinación de criterios de rigor fácilmente aceptados como pertinentes y transferibles.

En este sentido, preguntarse por el rigor fundamentalmente apunta más a preguntarse por las particularidades en la generación de conocimiento, ya que el rigor no debiera apuntar sólo a los métodos o técnicas empleadas, sino a las particularidades y fundamentos de los procesos investigativos llevados a cabo y a los fines de la investigación. Por otro lado, existen muchas propuestas de criterios que se han planteado para asegurar el rigor y la calidad de las investigaciones realizadas, pero ninguna propuesta es necesariamente más robusta que otra, ni ningún criterio permite asegurar por sí sólo, la calidad y el rigor de una investigación.

Quizás en este contexto de la rigurosidad de la investigación, el rol como investigadores es otro factor importante, como sujetos activos y reflexivos de nuestros procesos investigativos. Y cómo, en esta mirada en y desde nosotros mismos, también podemos problematizar el rigor y la calidad de nuestras investigaciones.

Nuestro papel como investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo en la realidad social compleja y ello se convierte en una tarea, por una parte, difícil porque no podemos abstraernos totalmente de nuestra propia historia, de nuestras creencias y de nuestros contextos históricos y culturales y, por otra, por la complejidad fundamental de los fenómenos humanos. Aspectos que deben considerarse a la hora de pensar en rigor metodológico de un estudio nos obligan, por un lado, a relativizar el carácter 'único' y 'objetivo' de la versión del conocimiento científico importado de las ciencias naturales y a valorar el enriquecimiento que supone para nuestra labor investigadora la opción por el pluralismo cognitivo y metodológico. Por otro lado, lleva a plantearnos la evaluación de dicha labor de forma más integradora, es decir, examinando tanto el rigor de los procedimientos como el grado de adecuación del enfoque teórico, la pertinencia y justificación del tipo de pregunta de investigación a la que responder, el objeto de estudio y la aplicabilidad, utilidad y relevancia -científica y social- de sus resultados.

La rigurosidad de un estudio permite adquirir un compromiso de igualdad de condiciones para quien persigue compartir conocimiento: tanto para quienes construyen ese conocimiento como para quienes trabajan a partir de ese conocimiento.

El estimular la acción investigativa bajo ciertos parámetros de construcción, permite al otro poder mirar el proceso y comprender los pasos que hemos tomado en este proceso para llegar al resultado final.

Esto resulta más relevante en este tipo de investigaciones hacia la fotografía participativa, donde lo que se busca

no es necesariamente confirmar o desconfirmar teorías previas, sino contribuir al proceso continuo de revisión y enriquecimiento de la comprensión de la experiencia o formas de acción estudiadas (Elliott, Fischer y Rennie, 1999), sin desprenderse de la reflexión propia que toda nueva construcción de conocimiento conlleva.

Un último aspecto a considerar es que, en un mundo donde la información implica poder, los resultados de ciertas investigaciones definen las políticas, estrategias y acciones que deben seguirse frente a determinados fenómenos que, en el caso de la educación, están altamente valorados para la toma de decisiones en esos ámbitos. Este poder conceptual debe estar regulado de alguna manera, de forma tal que los juicios emitidos, fundamentados en ese conocimiento, sean legítimos a las fuentes de donde surgieron. Una investigación sin rigor se convierte en la voz desautorizada de un conocimiento que se torna incierto.

Durante todo el proceso de esta investigación hemos pretendido realizar un trabajo de calidad que cumpliera con el rigor de la metodología de la investigación partiendo de una correcta y clara fundamentación teórica que nos guiase en el proceso y en la consecución de la investigación. Y después, es en el convivir y dialogar con nuestros fenómenos en estudio, con los sujetos que nos hablan acerca de esos fenómenos de nuestro interés, que vamos construyendo los diversos elementos que han conformado finalmente nuestros resultados, nuestras reflexiones y nuestras conclusiones acerca de estos fenómenos. El quehacer del rigor y la calidad, no se sujeta únicamente al producto final de nuestra investigación sino, por el contrario, el producto debe ser reflejo de un proceso riguroso, de un compartir crítico y reflexivo con los métodos empleados para aproximarnos al objeto de estudio, de un trabajo reflexivo sobre nuestra subjetividad como investigadores y de su influencia en el curso de la investigación.

*Espero, sirva de guía y experiencia.*





## Bibliografía

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices. En K. Ballard, (Ed), *Inclusive education. International voices on disability and justice*,. Londres: Falmer Press. 139- 152
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Anastas (2005). Observation. En R.M. Grinnell y Y.A. Unrau /Eds). *Social work: Reserch and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*.7ma Edición. New York: Oxford University Press.
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas*. (C. Libre, Ed.). Mexico D.F.
- Annot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse*, 28 (3), 311-325.
- Atienza,, E., & Dijk, T. A. Van. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles Social. *Revista de Educación*, 353, 67–106.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barbour, M. K. (2007). Teacher and developer perceptions of effective web-based design for secondary school students. *Journal of Distance Education*, 21(3), 93-114.
- Bergman, M. y Coxon, A. (2005). The Quality in Qualitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), Art. 34, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502344>.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=141997>
- Bossard, J. H. (n.d.). *Bossard, James H. - Sociología Del Desarrollo Infantil / James H. S. Bossard Y Elanor Sroker Boll ; Versión Española De Mariano Santiago Luque [Tapa dura]*. Retrieved from <http://www.amazon.es/Bossard-James-H-Sociología-Desarrollo/dp/B00AQEWAAY>
- Brydon-Miller, M (1997). Participatory action research: Psychology and social change. *Journal of Social Issues*, 53, 657-666.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *CLACSO*.
- Calderón, C. (2009). Assessing the Quality of qualitative health research: Criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:*

- QualitativeSocial Research*, 10 (2), Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902178>.
- Campos-Monteiro, Julieta M. & Dollinger, Stephen J. (1998). An autophotographic study of poverty, collective orientation, and identity among street children. *The Journal of Social Psychology*, 138(3), 403-406.
- Carretero, R. (2005). Un niño normal. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Complutense de Madrid*. nº 12 (2005-2).
- CIDREE -Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (2006). Including the student voice in curriculum development and review Recuperado de <http://www.cidree.be/uploads/documentenbank/f492817d68670966370b3e32a42c55b5.pdf>
- Coleman, H. & Unrau, Y.A. (2005). Analyzing qualitative data. In R.M. Grinnell & Y.A. Unrau (Eds.), *Social work research and R.M. Grinnell & Y.A. Unrau (Eds.), Social work research and evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches* (7th ed.) New York, NY: Oxford University Press. 403-420
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, power: "student voice" in Educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390
- Cornejo, M., Besoain, C. y Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la Investigación Social Cualitativa Contemporánea. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: QualitativeSocial Research*, 12(1), Art. 9, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110196>.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quatitative, and Mixed Methods Approaches*. (Third edition). California: Sage Publications, Inc.
- Dalton, J. H., Elias, M.J. y Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Darder Vidal, P. (2003). Las emociones y la educación. *Emociones y educación : qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Graó. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=757670>
- Darder Vidal, P., & Bach Cobacho, E. (2006). Aportaciones para representar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092597&info=resumen&idioma=FRA>
- Davies, D. y Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12 , 279-289.

- DCSF -Department for Children, Schools y Families (2008). Working Together: listening to the voices of children and Young people . Londres: DCSF Publications.
- Delors, J. (1997). Presentación del informe a la Unesco. *Aprender para el futuro : desafíos y oportunidades*. Fundación Santillana. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=561358>
- DFEE -Department for Education and Skills (2001). Schools: building on success. Raising standards, promoting diversity, achieving results. Londres: The stationery Office Limited.
- Dulanto, C. (2010) El insight en el diván: una radiografía a la publicidad. Universidad de San Martín de Porres. Escuela Profesional de Comunicaciones. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Comunicación. Lima.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, E. Font y J. Miquel, (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: ICE-HORSORI. 25-47
- Elliott, R., Fischer, C.T. y Rennie D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38 (3), 215-229.
- Escuela y Autogestión (2010). Tomemos la palabra. La voz del alumnado en Educación Secundaria en Puente de Vallecas . Madrid: Editorial Popular.
- Esteban, M.; Nadal, J. M.; Vila, I. "La Construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural." *Límite*. 5 (2010), 77-94.
- Esterberg, K.G. (2002) *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill
- Extremera, E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 8, 59–77.
- Fals Borda, O., Bonilla, V. y Castillo, G. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Bogotá: Publicaciones de La Rosca.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Ferrés i Prats, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J. I., Fernández Cavia, J., Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. (Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l'Audiovisual, & Comunicar, Eds.) (p. 204). Retrieved from [http://ntic.educacion.es/w3/competencia\\_mediatica/](http://ntic.educacion.es/w3/competencia_mediatica/)
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). Students as researchers. Making ad iffERENCE. Cambridge: Pearson Publishing.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*, 192 Continuum International Publishing Group. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=xfFXFD414ioC&pgis=1>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Freire, P. (1999): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Power Knowledge: Selected interviews and Writings 1972 – 1977*. Nueva York: Pantheon Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=nOHsjZB0J8C&pgis=1>
- Glaser, Barney (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=53492>
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. (Editorial Kairós, Ed.). España: Editorial Kairós. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=238022>
- Grinnell, R. M., and Y. A. Unrau, (2007). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. 8th ed. New York: Oxford Univ. Press.
- Gumucio, A. (2001) *Haciendo olas: comunicación participativa para el cambio social*. Bolivia.
- Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus.
- Hernández Sampieri, Roberto(2010); et al. *Metodología de la Investigación*. 5ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F.
- Holdsworth, R. (2000). What is this about a “Whole-school approach”. En R. Holdsworth, (Ed), *Discovering democracy in action. Learning from school practice*. Melbourne: Australian Youth Centre.
- Izquierdo, C. (2000). *Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo*. *Educar*. Servei de Publicacions. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82336&info=resumen&idioma=ENG>
- Jacobson, T.L & Storey, J.D. (2004). Development communication and participation: applying Habermas to a case study of population programs in Nepal. *Communication theory*, 14(2) 99-121.

- Jacobson, T.L. (2003). On defining differentiating kinds of communication for Social Change: participatory, non-participatory and their sub-types. Conference Papers, International Communication Association, Annual Meeting, San Diego.
- Jiménez-Domínguez, B. (1994). Investigación acción participante: una dimensión desconocida. En M. Montero (Ed), *Psicología social comunitaria: teoría, método y experiencia* (págs. 103-137). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Kaplan, I. (2008). "Being seen", "Being heard". Engaging with students on the margins of education through participatory photography. En P. Thomson, (Ed), *Doing visual research with children and young people*. Londres: Routledge. 175-191
- Kymlicka, W. (2003). *Eestados multiculturales y ciudadanos interculturales*. ( cultura y educación" Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, Ed.) (p. 523). Fondo Editorial PUCP. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=OXUhyk6K5UMC&pgis=1>
- Kolb, Bettina (2008). Involving, sharing, analysing: Potential of the participatory photo interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3) Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803127>
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality & social psychology bulletin*, 30(8), 1018–34. doi:10.1177/0146167204264762
- Lorenz, L. S. (2010). *Brain Injury Survivors: Narratives of Rehabilitation and Healing* (p. 203). Lynne Rienner Pub. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=XGX8QQAACAAJ&pgis=1>
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualizing article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33 (6) 927-942
- Luttler, Wendy (2010) "A camera is a big responsibility": a lens for analyzing children's visual voices. *Visual Studies*, 25( 3), 224-237
- Macbeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). Consulting pupils: a toolkit for teachers. Londres: Pearson Publishing.
- Martí, J. (2012). La investigación - acción participativa. estructura y fases.
- Masten, A. S., (2007) Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology* 19. 921 – 930.

- Mcintyre, D., Pedder, D. y Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learning for teachers. *Research Paper in Education*, 20 (2) 149-168
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, S. y Kaplan, I. (2005). Using Images to Promote Reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs* (JORSEN) 5(2) 77-83
- Mizen, P. (2005) A little “light work”? Children’s images of their labour. *Visual Studies*, 20(2) 124-139.
- Mizen, P. & Ofocosu-Kusi, Y. (2010) Unofficial truths and everyday insights: understanding voice in visual research with the children of Accra’s urban poor. *Visual Studies*, 25 (3) 255-267.
- Nelson, G., Prilleltensky, I. y MacGillivray, H. (2001). Building value-based partnerships: toward solidarity with oppressed groups. *American Journal of Community Psychology*, 29 (5), 649-677.
- Oriol Costa, P., Pérez Tornero, J. M., Tropea, F., & Lacalle, C. (1996). *Tribus Urbanas: El Ansia de Identidad Juvenil: Entre el Culto a la Imagen y la Autoafirmación a Través de la Violencia*. (E. Paidós, Ed.) 246.
- ONU -Organización de las Naciones Unida (1989). Convención de los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU -Organización de las Naciones Unidas (2010). Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de [http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities\\_convention.htm](http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities_convention.htm)
- Parker, I. (2004). Criteria for qualitative research in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1 , 1-12.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349 , 101-117.
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Pedder, D. y McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58 (2), 145-157.
- Portela, A., Nieto, J. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectivas y experiencias sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado, Revista de Currículum, y formación del profesorado*, 13 (3), 193-218.
- Postic, M, & De Ketele J.M (1998) *Observar las situaciones educativas*. Narcea. Madrid 2ªed.1998.

- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes ¿un camino hacia su emancipación?. *Theoria*, 14 (1), 27-36.
- Prieto, O. & Duque, E. (2009). “*El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación*” *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* Universidad de Salamanca, 10 (3)7-30.
- Prilleltensky, I. y Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Quiñónez Cristina (2011). *El ADN del Consumer Insight: entre la psicología, la intuición y los negocios*. Lima, Perú. [Última entrada 29 de noviembre de 2011]. Disponible en: <http://consumer-insights.blogspot.com/>
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., Márquez García, M. J., & Padua Arcos, D. (2010). Identity configuration in school experience: settings, individuals and regulations. *Revista de educación*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287999>
- Rogers, G. & Bouey, E. (2005). Participant observation. En. Grinnell, R. M. y Unrau, Y. A. (eds). *Social Work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (Eds.) (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* Londres: David Fulton.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C. y Yanez, T. (Agosto, 2010). Encouraging students to speak aloud about equity in a secondary school in Madrid. Presentado en ECER20 10 Helsinki-European Conference on Educational Research , Helsinki, Finlandia.
- Santiago-Delfosse, M. (2004). Evaluer la qualité des publications. Quelles spécificités pour la recherche qualitative? *Pratiques Psychologiques*, 3 , 243-254.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Nueva York: Cornell University, Participatory Action Research Network.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz Ediciones.
- Sharples, M.C; Davison, G.V; Thomas and P.D.Rudman (2003) Children as photographers: An analysis of children’s photography behaviours and intentions at three age levels. *Visual communication*, 2 (3): 303-30.
- Sisto, V. (2005) Shapiro, S. (1990). Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. *Revista de educación*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18768>

- Skovdal, M. (2011). Picturing the coping strategies of caregiving children in Western Kenya: from images to action. *American journal of public health*, 101(3), 452–3. doi:10.2105/AJPH.2010.192351
- Strauss, A.y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá. Colombia. (2a. ed.).CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349 , 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171.
- Trinidad, Antonio; Carrero, Virginia & Soriano, Rosa María (2006). Teoría fundamentada "grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Thomson, P. y Gunter, H. (2006). From “consulting pupils” to “pupils as researchers” a situated case narrative. *British Educational research Journal*, 32 (6), 839-856.
- Valaitis, R. (2002). “They don’t trust us: we are just kids”. Views about community from predominantly female inner city youth. *Health Care for women international*, 23 248-266
- Valles Arandiga, A. (2007). *Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar. PIECE*. (EOC Gabinete de Orientación Psicológica, Ed.) 130. Madrid.
- Vallés Arándiga, A. (2000). La inteligencia emocional de los hijos: cómo desarrollarla. Editorial EOS. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=179603>
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988). Empowerment Education: Freire’s Ideas Adapted to Health Education. *Health Education & Behavior*, 15(4), 379–394. doi:10.1177/109019818801500402
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. *Health Education & Behavior*, 21(2), 171–186. doi:10.1177/109019819402100204
- Wang, C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women’s Health. *Journal of Women’s Health*, 8(2), 185–192. doi:10.1089/jwh.1999.8.185

- Wells, G. (2001). Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.
- Williams, M; Unrau, Y.A. y Grinnel, R.W. (2005) The qualitative research approach. En Grinnel, R.M. y Unrau, Y.A. (Eds.) Social Work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches 75-87 Nueva York: Oxford University Press





