CAMBIO
CLIMATICO

Métodos audiovisuales: Huellas de identidad e imaginarios adolescentes.

Audiovisual Methods: Identity Tracks and Adolescent Imaginaries

DOI

ANGEL V. RABADÁN CRESPO

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación es la validación de un programa ideado para promocionar la fotografía participativa como proceso de comunicación en un centro de enseñanza secundaria obligatoria, con el objetivo de recabar información relevante, facilitando la reflexión de los adolescentes sobre la relación con su entorno, sobre sí mismos y sobre los otros, promoviendo la configuración de su identidad, en un contexto de educación formal.

Aplicando una metodología de investigación cualitativa participativa se usan las fotografías creadas por los participantes para documentar y explicar su estado, el proceso de tomar fotografías y compartirlas se convierte, para los adolescentes, en una manera de decir algo, de comunicar un punto de vista que, de otra manera, quizás quedaría silenciado.

PALABRAS CLAVE: FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA, IDENTIDAD, COMUNICACIÓN, PARTICIPACIÓN, INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, ADOLESCENTES.

ABSTRACT

The overall objective of this research is the validation of a program designed to promote participatory photography as a communication process in a secondary education school, with the aim of collecting relevant information, facilitating the reflection of adolescents about their relationship with their environment, about themselves and about others, promoting the configuration of their identity in a context of formal education.

Applying a participatory qualitative researching methodology, the photographs created by participants are used to document and explain their status, the process of taking pictures and sharing them becomes for adolescents a way to say something, to communicate a point of view that otherwise, might remain muted.

KEYWORDS: PARTICIPATORY PHOTOGRAPHY, IDENTITY, COMMUNICATION, PARTICIPATION, PARTICIPATORY ACTION RESEARCH, TEENAGERS.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de innovaciones tecnológicas y la accesibilidad a la tecnología está provocando un fuerte impacto en la educación, cambiando los métodos de enseñanza-aprendizaje, currículum, objetivos de aprendizaje y el rol de estudiantes y docentes (Wen & Shih, 2008) en la medida que facilitan nuevas oportunidades para el aprendizaje activo (Williams & Chann, 2009), modificando el papel que ejercen tanto estudiantes como docentes. Se precisan por tanto, competencias y destrezas renovadas para adaptarse a los nuevos retos de cambio social y tecnológico, "que dé cuenta de la formación de un sujeto que participe comunicacionalmente en las nuevas posibilidades" (Phillippi & Avendaño, 2011) en las prácticas y en las políticas.

En este sentido, diversos organismos e instituciones internacionales, como la ONU, la UNESCO o la Comisión Europea, se esfuerzan en tomar decisiones y prestar un apoyo decidido al desarrollo de la educación mediática, elaborando instrumentos y materiales consensuados, como el "Kit de Educación en Medios" (UNESCO, 2006), dentro del "Currículum Alfabetización Mediática e Institucional" (UNESCO, 2011). La alfabetización y educación mediática se ha convertido, por tanto, en una necesidad de primer orden, para promover una educación crítica, activa y plural (Aguaded, 2012; Gutiérrez & Tyner, 2012).

La Fotografía Participativa se presenta como tal, con la intención de con-

tribuir a alfabetizar digital y tecnológicamente ayudando a los jóvenes a cuestionar representaciones y a romper con procesos de otredad para que como miembros de la comunidad educativa puedan además, expresarse e integrarse, haciendo valer su voz. Lo ha dicho Aguaded: "Estamos entrando en una nueva era de conocimiento, la del pensamiento visual, ya que los medios no solo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen el escenario decisivo de la socialización" (Aguaded, 2005: 29).

2. ANTECEDENTES

El proyecto de investigación *youPHOTO The voice of the image* ha sido impulsado en el instituto de enseñanza secundaria *La Cañuela* de la localidad de Yuncos en la provincia de Toledo, en España. Se desarrolla dentro del marco de acción más global de innovación pedagógica, diseñando y aplicando programas de educomunicación a través de la fotografía participativa, ofreciendo medios, espacios y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de competencias socio-emocionales y comunicativas del centro. Este propósito se inició durante el curso 2012-2013 y continúa en la actualidad.

El centro educativo La Cañuela se encuentra situado en la zona norte de la provincia de Toledo, en la comarca de la Sagra. Su proximidad a Madrid ha propiciado que parte de la población de las localidades del sur de esta provincia hayan optado por hacer de Yuncos su lugar de residencia. Aquí existe un abundante movimiento migratorio al que se suma un elevadísimo número de alumnos con un desarraigo patente.

Las características más destacables del alumnado y que quedan recogidas en los documentos programáticos del centro nos indican un nivel académico en términos generales deficiente, carencia de modelos de referencia adecuados en un significativo número de casos, falta de motivación del alumnado, rechazo hacia lo más estrictamente académico, elevado porcentaje de absentismo, alto déficit en técnicas instrumentales y habilidades sociales, y sobre todo un elevado número de conductas contrarias y gravemente perjudiciales para la convivencia. Teniendo en cuenta estas características, el número de alumnos en situación de riesgo es elevado.

3. FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA.

Los métodos visuales ayudan a documentar y representar el mundo social de manera creativa con el desarrollo de nuevas formas de entender individual y socialmente las relaciones y los conocimientos científicos y sociales (Banks, 2010; Becker, 1974; Collier & Collier, 1986; Rose, 2001). El uso de las imágenes ha resultado un instrumento metodológico de gran utilidad y hay numerosos volúmenes que dan cuenta de ello (Ardèvol, 2006; Pink, 2007; Pole, 2004; Prosser, 1998).

Entendemos tres formas básicas en relación a la producción de imágenes en investigación. Por un lado están las imágenes producidas por el etnógrafo-fotógrafo (Collier & Collier, 1986; Jacknis, 2002); por otro lado, aquellas imágenes que se utilizan como registros cotidianos de la vida de las personas, representaciones de su forma de vida y, por lo tanto, se utilizan como datos que pueden dar luz sobre alguna categoría determinada (Gardner, 1991; Chalfen, 1987); y finalmente, las imágenes de investigación «participativa», es decir, aquellas que se generan en conjunto, entre los investigadores y sus informantes (Worth, Adair, & Chalfen, 1972), a cuya metodología vamos a referirnos.

Así, la Fotografía Participativa o *Photovoice* (como es conocida internacionalmente) desde su aplicación a mediados de la década de los noventa por Caroline Wang y sus colegas (Wang, 1999; Wang y Burris, 1994, 1997; Wang, Yi, Tao, & Carovano, 1998), en su trabajo con mujeres de una aldea rural en la provincia de Yunnan en China, se convierte en una herramienta popular entre investigadores, educadores y otros profesionales, especialmente los que trabajan con grupos vulnerables y marginados, para promover la conciencia social y la justicia (Ziller, 1990; Wang, Cash & Powers, 2000; Narayan, 2000; Radley, Hodgetts & Cullen, 2005; DeJean, 2008; Guerrero & Tinkler, 2010; Allen, 2012; Aldridge, 2012) y en diferentes investigaciones realizadas como instrumento para conectar con jóvenes y adolescentes: (Hubbard, 1991; Checkoway & Richards-Schuster, 2004; Sharples, Davison, Thomas & Rudman, 2003; Mizen, 2005; Wilson et al., 2007; Mizen & Ofosukusi, 2010; Luttrell, 2010; Skovdal, 2011; Ali-Khan & Siry, 2013; Coronel & Rodríguez, 2013; Rabadán, 2014).

Concisamente definida como "un proceso por el cual la gente puede identificar, representar y mejorar su comunidad a través de una técnica fotográfica específica" (Wang, Cash, & Powers, 2000: 82), se convierte en una herramienta de empoderamiento que permite a las personas reflexionar sobre las preocupaciones que les afectan (Luna, 2009) y que pocas situacio-

nes de investigación pueden ofrecer. Los investigadores también reconocen en la Fotografía Participativa una herramienta vital para la Investigación Participativa Basada en la Comunidad (CBPR) debido a su precisión en la recopilación de información (Garziano, 2004), involucrando, de manera equitativa en todos los aspectos del proceso de investigación, a las partes implicadas (Streng et al., 2004).

Además de su calidad estética, un medio artístico como la fotografía se convierte en una manera de preguntar por sus perspectivas e historias de vida y producir artefactos o elementos de prueba que puedan presentarse poderosamente en otros contextos. En estos proyectos los investigadores se esfuerzan por superar las divisiones tradicionales en la producción de conocimiento para comprometerse con prácticas y perspectivas interdisciplinares (Rabadán & Contreras, 2014). La Fotografía Participativa va más allá de facilitar debates para la evaluación de las necesidades, está orientada y dirigida a la acción, con la intención de producir un cambio a nivel de las políticas sanitarias, educativas, y/o sociales, etc. Wang y Burris (1997:369) desde sus inicios, ya plantearon tres objetivos en la aplicación del método: (1) registrar y reflejar los problemas y fortalezas, tanto individuales como comunales de los participantes, (2) promover el diálogo crítico y el conocimiento sobre temas relevantes a través de la discusión en grupo de las fotografías, y (3) hacer llegar esta información a los responsables políticos.

La Fotografía Participativa como método cualitativo de investigación, proporciona un foro para la presentación de las experiencias "a través de las imágenes producidas y el diálogo generado en contextos definidos por los propios participantes" (Streng et al., 2004). Documentar y reflexionar fenómenos importantes para los intervinientes (Luttrell, 2010; Packard, 2008). Autores como Collier y Collier, (1999), Prosser (1998) Rose (2001), entre otros, ya destacaban que debido a que la imagen fotográfica es entendida universalmente es especialmente adecuada para investigar poblaciones culturalmente diversas, o que tradicionalmente se han pasado por alto. Más actual en este sentido, Kolb (2008) apela a la capacidad transcultural de los informantes de tomar e interpretar las imágenes, lo que permite que el trabajo con fotografías pueda realizarse casi en cualquier contexto.

Como método relativamente nuevo de investigación, la fotografía participativa ha demostrado ser un activo valioso para la investigación participativa (Wang et al., 2004; Rabadán & Contreras, 2014). Las fotografías y su potencial discursivo, contribuyen a expresar problemas, deseos y anhelos sobre la experiencia de los adolescentes (Coronel & Rodríguez, 2013; Rabadán, 2014). Mediante la combinación de fotografía y narrativa, un proyecto de estas

características parece revelar, más de lo que podríamos esperar, capaz de mejorar la calidad de la investigación, incorporando datos visuales producidos por los participantes y discutidos con ellos, estableciendo un entorno adecuado para el cambio (Carlson, Engebretson & Chamberlain, 2006).

Diseñamos y aplicamos este método para establecer unas relaciones más equilibradas, brindando el poder de la investigación a los alumnos, los adolescentes, con la intención de establecer una situación más ética y generar nuevas formas de conocimiento que quizá no puedan desarrollarse de otra manera. Unas práctica de investigación para trabajar *con* en lugar de trabajar *en, sobre o para* los intervinientes. (Luttrell, 2010; Packard, 2008).

4. MÉTODO

Esta investigación cualitativa ofrece una alternativa para otros estudios experimentales y cuantitativos que predominan sobre juventud y adolescencia tomando en cuenta la perspectiva de los alumnos y su contexto sociocultural. El proceso de la investigación cualitativa a través de la fotografía participativa, se diferencia de otras formas de realizar investigación por el tipo de datos obtenidos y la forma de análisis. Utilizamos métodos etnográficos aplicados en el trabajo de campo, la observación participante, y la recolección de documentos (fotografías) así como las grabaciones en los procesos dialógicos (Lecompte & Schensul, 1999).

Una observación participante en la interacción entre el observador y los informantes, durante los workshops, donde se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor & Bogdan, 1998). El diario de campo opera como el instrumento donde el observador ha registrado lo más significativo, analizando la interacción individual y grupal, así como los detalles contextuales. Además de describir detalladamente dicha interacción, esta técnica se caracteriza por partir de la calidad de la información para analizar e interpretar la experiencia (Taylor & Bogdan, 1998; Pope & Mays, 2000).

4.1 AJUSTE Y MUESTRA

El muestreo ha tenido un carácter propositivo, no probabilístico. Un diseño cuasi-experimental con un grupo de segundo de educación secundaria obligatoria. La muestra es seleccionada intencionalmente y está compuesta por 18 estudiantes de los cuales 10 eran varones y 8 mujeres, que acuden con

regularidad al centro, previo consentimiento informado de los participantes y autorización por parte de las familias para llevar a cabo este estudio. Se definieron previamente unos perfiles característicos de usuarios, elaborados a partir de la biografía revisada, de la experiencia del equipo docente y de la información aportada por otros profesionales del centro. Considerando que la riqueza de información tanto en fondo como en calidad ha sido el adecuado para explicar y comprender el fenómeno del estudio. De lo que se desprende que el número de participantes es menos importante que la riqueza de los datos (Glaser & Strauss, 1967).

4.2 RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS

Las técnicas de recogida de información se realiza a través de workshops de fotografía participativa, lo más aproximado a *grupos de discusión*, para estudiar la intersubjetividad del grupo considerando la interacción de los participantes como una fuente de datos, mediante procesos dialógicos, para explorar aspectos sociales y obtener una visión más comunitaria. El investigador, ejerce de moderador, semiestructurando las temáticas abordadas cronológicamente: a) lo que me gusta, b) autorretrato, c) rutinas, d) familia, e) amigos, f) pareja, novia o novio, g) lo que no me gusta, h) mi localidad, mi pueblo, i) secretos, j) vacaciones, k) los mayores, l) deportes, m) el juego, como me divierto y n) malos hábitos.. Las sesiones son grabadas en audio y se transcriben literalmente. Se garantiza el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos obtenidos.

Simultáneamente a la recogida de datos se realiza la fase de codificación, siguiendo las propuestas metodológicas de la Teoría Fundamentada (Glaser, 1998; Trinidad, Carrero & Soriano, 2006), y considerando la secuencia codificación abierta-selectiva-teórica. Transformando progresivamente en teoría mediante procesos de integración, los datos básicos proporcionados por los y las informantes, de tal manera, que la relación entre los datos (textos, representaciones de las observaciones, fotografías y narraciones) y la estrategia analítica e interpretativa es de tipo "dialógico", existiendo una relación sincrónica, de retroalimentación y creación explicativa entre ellas.

Tras el visionado de las fotografías por todo el equipo investigador y lectura literal de las transcripciones se generan las primeras hipótesis pre-analíticas, la valoración de la saturación de la información y se aplican los indicadores de calidad del proceso (1. nivel de adecuación del contenido de las exposiciones a los objetivos del proyecto; 2. participación de todos los par-

ticipantes del grupo en la exposición de vivencias y creencias a través de las fotografías; 3. intervenciones adecuadas y registros correctos por parte del investigador/moderador, y 4. registro escrito de la hipótesis de trabajo) para asegurar la circularidad y flexibilidad del diseño. Posteriormente se identifican unidades de texto y sus discursos referentes, agrupándose en categorías.

Se establecen dos tipos de tablas para cada uno de los casos: una para las interpretaciones visuales, y la otra para las interpretaciones narrativas categorizando las interpretaciones. Los elementos clave de las narraciones se registran en la primera tabla, seguido por las impresiones clave del análisis iconográfico de las fotografías en la segunda tabla (Carlson et al, 2006;. Van Leeuwen & Jewitt, 2001). Este enfoque se centra sistemáticamente en el análisis de menor a mayor nivel de abstracción (*reconocimiento,* características *simbólicas y* nivel más abstracto de análisis *iconográfico).*

En consonancia con las recomendaciones para el análisis temático (Leininger, 1985), los elementos clave y las impresiones registradas en todas las tablas se examinan para relacionarlas y agruparlas en patrones, para elaborar resúmenes interpretativos.

Fueron recopiladas doscientas cincuenta y siete fotografías, que agrupamos en tres modalidades: a) Retratos de amigos y familiares, que se desplazó hacia amigos y pandillas; b) Apreciación de lugares importantes en la localidad, espacios donde desarrollan su cotidianeidad, incluyendo algunas problemáticas y preocupaciones relacionadas al contexto físico en el que viven; y c) Acciones llevadas cabo por ellos mismos o sus amigos.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El análisis interpretativo proporcionó la identificación de tres categorías principales: *identidad / alteridad*, con subcategorías: *emoción* y *habilidades sociales*; *asertividad*, con líneas discursivas en cuanto a timidez y agresividad; y *autonomía*, con líneas discursivas vinculadas al prestigio, reconocimiento social y liderazgo; fundamentales en la configuración y etapa evolutiva de los adolescentes.

En estas categorías, aparece constante la matriz del *autoconcepto*, reflejando tres modos que son, a su vez, lo mismo: *autoimagen* que tienen de sí mismos, *autoevaluación* y *autoestima* en el entorno de lo común, vinculadas al sentido de pertenencia y participación.

Se presenta una breve exposición en este artículo debido a las restricciones de extensión.

5.1 ANÁLISIS.

Compartiendo la tesis con Giménez (1997), Gilligan (1994) y Erikson (1992), en torno a la influencia de los ámbitos socioculturales en la construcción de la identidad personal, nos llevó a considerar las relaciones que viven los adolescentes en la familia, el instituto y el grupo de iguales. Se enfatiza la dimensión íntimo-afectiva de la identidad, al documentar las relaciones de los adolescentes construida por discursos y actuaciones vinculadas a un *manejo de emociones*. Estas relaciones son vistas como espacios privilegiados donde los adolescentes se forman y se apropian selectivamente de significados.

Se acomete la identidad como articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos, que se sintetizan de manera especifica en cada adolescente. 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. Estos estereotipos configurados por el poder hegemónico, se ha constatado, se instalan en el centro educativo y en su entorno, basados en referentes de ética; estética y género.

Existe una necesidad constante de sentirse seguros de si mismos y a la vez capaces de autoafirmarse. Para que las interacciones resultasen satisfactorias quedaban supeditadas a que se sintieran valorados y respetados, y esto, a su vez, no dependía tanto del otro, sino de que como adolescentes, se posean una serie de habilidades para participar correctamente, y una serie de convicciones o esquemas mentales que les hagan sentirse bien con ellos mismos. Se identifican dos conductas: adolescentes considerados tímidos, prestos a sentirse *pisados* y no respetados, más sumisos y maleables en ocasiones por el resto de iguales y, por otro lado, adolescentes que se situarían en el polo opuesto: aquellos con cierta agresividad, que *pisa* a los demás y no tiene en cuenta las necesidades o circunstancias del otro, imponiendo y manipulando. Por tanto, se presenta cierto déficit en habilidades sociales afirmando que sólo quien posee una alta autoestima, quien se aprecia y valora a sí mismo, puede relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a quienes son mejores en alguna habilidad, pero no sintiéndose inferior ni superior a otros.

En el aprendizaje de la autonomía, los compañeros y amigos también desempeñan un papel vital. Al principio, las fotografías giraban en torno a ambientes más cercanos: la familia, su casa. Pero conforme se avanza en la investigación, se produce un giro en la orientación social desde la fami-

lia hacia el grupo de iguales, su pandilla, debido a que las relaciones con los padres van haciéndose cada vez más débiles, como afirmaba una de las alumnas M.J:

> «Es que no me entienden (...) con mis amigos si que me lo paso bien, hago lo que quiero y puedo ser yo misma».

Pero, también y sobre todo, porque el grupo de amigos ofrece a los adolescentes situaciones que posibilitan y facilitan su aprendizaje independiente y autónomo, así como el descubrimiento y exaltación de si mismos o el deseo de autorrealización. Para que el adolescente se sienta competente necesita ser considerado importante por el grupo de iguales, ser confirmado por sus semejantes en sus expectativas.

Manifestaba R.R:

> «Con mis amigas me maquillo, me pongo lo que quiero, una ropa u otra, etc.»

Así, la realización de unas fotografías «atractivas/modernas» contando algo de mí, se traduce en un éxito dentro del grupo, constituye una condición para el afianzamiento de la seguridad del adolescente y el desarrollo de su autonomía, reforzando su autoimagen, su propia identidad.

Se detecta cierto grado de conformismo. Algunos alumnos tomaban a otros como referencia y adoptando sus normas y criterios, fotografiando las mismas cosas o escenas similares, para sentirse aceptados. Como ejemplo destacamos un alumno que fotografía un estadio de fútbol y lo cita con el nombre de otro.

A lo largo de la investigación, durante los visionados, se constató que los y las adolescentes que se encontraban en pequeños grupos cercanos, eran más leales entre si recíprocamente. Pero, con respecto al gran grupo donde las relaciones podían no darse desde la cercanía y el afecto, los adolescentes acostumbraban a manifestar bajos niveles de tolerancia con reacciones y ciertas descalificaciones. Existen focos de exceso de poder por parte de algunos adolescentes hacia otros que se muestran más débiles a través de lo que los otros les permiten ver de ellos.

Dos subcategorías en cuanto al autoconcepto: estética / belleza. Aparecen registros donde los y las adolescentes se dejan influenciar por los prototipos de belleza transmitidos y validados por el poder dominante y los medios de comunicación de masas, programas de televisión, contextos de barrio y

centro educativo. Se discrimina a quienes no cumplen con las características socialmente atribuidas a la modernidad. Ésta es una problemática que afecta a la red vincular y al sentido de identidad. Se excluye, en ocasiones a compañeros, por su aspecto físico o fenotípico.

Elevando la participación como categoría, existe un consenso ante las normas que ordenarán la convivencia de los visionados, así como su transferencia al centro educativo en general. Algunas indicaciones: turno de palabra, lugares en que se sientan, dinámicas, actividades, espacio, tiempo escolar... 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 educativo sea igual, siendo parcial, sesgada y arbitraria.

D.G:

> «No podemos hacer nada, todo son normas y normas. Por ejemplo hasta para ir al baño hay que apuntarse. ¿Por qué tienen que estar cerrados los baños cuando quiero ir a mear? No es normal, tantas normas sin sentido, todo prohibido, sin libertad, ¡parece que hacen lo posible para jodernos! (...) Y cuando te llaman la atención una vez, te ponen avisos en una hoja, y a los tres te echan a tu casa, que en cada clase llegan a ponerte hasta dos y tres, a veces».

V.S. respecto a participar...

> «Yo paso de eso, eso me da igual. Si hombre!
> Y luego me dicen que no, ¡eso está mal hecho!»

El cumplimiento de normas, como plataforma común, se percibe como un sin sentido por los adolescentes. Ello debilita la seguridad en sus reflexiones individuales y colectivas, sus posibilidades argumentativas, sus sentidos de pertenencia como actores y protagonistas, siendo «domesticados» para obedecer en la mal llamada, común-unidad escolar. Se plantea aquí que, el control normativo tan inquisitivo en sus múltiples formas tiende a debilitar el sentido de pertenencia, pese a la rica actividad social que se propicia en el centro educativo. Se observa una demanda de espacios de expresión silenciada por las pautas de acción que desarrollan, mediatizada por el efecto controlador.

El prestigio social - liderazgo, se muestra lo configura el patrón o estereotipo de resistencia y trasgresión al poder. Es decir, quien goza de prestigio social en su grupo de iguales es quien se rebela, 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 y crece en la medida que se incrementa el abandono escolar y/o los problemas de convivencia. Convergen, además, estereotipos sexistas. Algunas adolescentes gozan de este prestigio social por resistir todas las normas establecidas y contradecir estereotipos estéticos que podríamos denominar como conservadores, imitando aquellos otros en torno a la farándula y los medios de comunicación de masas, principalmente por la televisión a través de *programas basura* (Bouza, 2001) que valoran y se 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 en torno a la convivencia y el bien común.

A.G:

> - «Visto como quiero porque nadie me tiene que decir como tengo que vestir, ni me tiene que dar una idea de mi estilo.»,

o M.A:

> - «Yo llevo mi gorra porque a mí me gusta mi estilo, y ningún profesor ni nadie, me tiene que decir lo que tengo que llevar o dejar de llevar (...) Es lo que se lleva, ¡qué no te enteras! ¿No has visto Hombres, mujeres y viceversa?»
> - «Mira que tatoo?»

Algunas de estas representaciones simbólicas son preocupantes a la hora de configurar el imaginario social. Visto de esta forma, tal vez, difícilmente lograrán desarrollar valores ciudadanos. De tal modo, la dificultad que poseen los adolescentes para construir el concepto del nosotros, guarda relación con la percepción de que el dominio del instituto, los bienes comunes... no es suyo, que lo albergan otros, en palabras de M.J y de J.P:

> -«Los profes, es que como es suyo, pues deciden que se puede hacer y que no» y, en general, los adultos de nuestra sociedad».

No poseen sentido de pertenencia hacia el espacio del centro educativo por una percepción asociada al derecho y al deber participativo. Lo común y

la sociedad se presentan como categorías debilitadas desde la experiencia y significación de los adolescentes. 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.

D.G:

> -«Es que no es normal que haya tantas normas y prohibiciones, parece una cárcel, parece que están a ver que hacemos para regañarnos, o inventarse una norma para no hacerlo (...) Todo el día encima, no puedes salir al pasillo, para ir a cualquier sitio hay que pedir la llave e ir con la tarjetita esa (...)».

La impresión que reflejan del 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 (Bauman, 2003), 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.

5.2 DISCUSIÓN

Proporcionar un contexto para la narración, a través de la fotografía participativa, se convierte en un componente esencial para contribuir a configurar identidades y conocer los imaginarios de los adolescentes. Como hemos podido constatar, se logran elaborar significados de existencia, de formas de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo. Y que además permite compararse, diferenciarse y, por lo tanto, descubrirse.

Esta acción educomunicativa debiera contribuir a configurar formas legítimas de convivir y organizar el mundo. En palabras de Freire como una «dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma» (Freire, 1975: 5); un proceso que ayuda a definirse individualmente y que sirve para crear conciencia de la propia existencia. De tal modo que la identidad se construya desde la colectividad con sus implicancias relacionales llegar a plasmar, incluso la construcción de lo que las y los adolescentes

serán en el futuro como ciudadanos.

Planteamos pues, una educomunicación para la acción, que abra el horizonte a la iniciativa, a la novedad y a lo impredecible; romper lo previsto e irrumpir en lo imprevisible e impredecible; así la actividad educomunicativa hacia la fotografía participativa plantea una acción novedosa ligada al relato, al discurso, al lenguaje, a la imagen, en los cuales la pregunta por el quien eres tú contiene una subjetividad, una biografía y una historia.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, se reconoce por tanto, desde el punto de vista metodológico, el empleo de la Fotografía Participativa por el potencial discursivo, la capacidad retórica, y el uso comunicativo de la imagen fotográfica. Estamos de acuerdo con Killion (2001: 50) que «una simple fotografía puede contener miles de referencias» y como hemos podido apreciar a lo largo de la investigación, la utilización de la fotografía participativa, como proceso de expresión y comunicación, propios de la metodología implementada, ha facilitado la reflexión de los adolescentes, tanto sobre su identidad como sobre la relación con su entorno, provocando generación de insights, permitiendo recoger y poner de manifiesto, hacer escuchar, los puntos de vista y las voces de los adolescentes, valorando qué piensan y sienten, característica de los estudios reseñados. Sobre todo, el rol protagonista de los estudiantes, que se pusieron en el papel de investigadores, pasando de reproducir a producir conocimiento (Kolb, 2008).

La fotografía se presenta como motor de la investigación en el ámbito de la comunicación y la educación. Tomar una fotografía se convierte, en este caso, en la 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, en proceso de configuración de su identidad, puede ser más difícil comunicar lo que quieren decir o expresar 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, abriendo un proceso dialógico 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 qué 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, com-

partiéndola 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 como argumentaban Kolb (2008) y Luna (2009).

Proponemos, por tanto, una Fotografía Participativa como espacio comunicativo en el que se hibridan lo subjetivo y lo social, el análisis crítico y la expresión, que suponen también una orientación metodológica que recoge e implica aprender a relatar el nuevo contexto social con las tecnologías comunicacionales. De esta manera, planteamos una fotografía participativa enmarcada bajo tres dimensiones desde las cuales se define y construye esta perspectiva educomunicativa: 1. generándose desde la participación, por su potencial comunicacional; 2. orientándose hacia el desarrollo de las competencias narrativas de los sujetos, fomentando las habilidades expresivas para construir relatos, asociados a un cierto capital cultural. Las competencias narrativas implican la capacidad crítica y reflexiva, pero no solo de la comunicación mediada sino del contexto social de los sujetos; y 3. buscando la participación entre los propios sujetos para organizarse en función de objetivos comunes y nuevas realidades comunicativas convergentes.

Sugerimos que este tipo de trabajos contribuye a considerar los métodos visuales como medio de buena enseñanza (Kincheloe, 2003) y servir de base de conocimiento a profesores, educadores y profesionales. Buscamos tejer una compleja serie de perspectivas y entendimientos al conjugar lo visual y lo verbal; lo teórico y lo empírico; el documento y la interpretación, un continuo y complejo en la praxis de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J.I. (2005): Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. Comunicar, 24, 25-34.

Aguaded, J.I. (2012): La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. Comunicar, 39, 7-8.

Aguaded, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar, 19* (38), 7-8. doi: 10.3916/C38-2012-01-01

Aldridge, J. (2012). The participation of vulnerable children in photographic research, *Visual Studies*, 27 (1), 48-58. doi: 10.1080/1472586X.2012.642957

Ali-Khan, C. & Siry, C. (2013) Sharing seeing: Exploring photo-elicitation with children in two different cultural contexts. *Teaching and Teacher Education*, 37, 194—207. doi: 10.1016/j.tate.2013.08.004

Allen, Q. (2012). Photographs and stories: ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative Research,* 12(4), 443-458. doi: 10.1177/1468794111433088

Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada*. Barcelona: Editorial UOC.

Banks, M. (2010) *Visual methods in social research.* London: Thousand Oaks.

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida..) Argentina.

Becker, H. (1974) Photography and sociology. *StudisS in The Anthropology of visual Communication* (1), 3-26.

Carlson, E. D., Engebretson, J., & Chamberlain, R. M. (2006). Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative Health Research*, 16(6), 836-852.

Collier, J. Jr., & Collier, M. (1999). Visual anthropology: Photography as a research method (Revised and expanded edition). Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.

Coronel, J. M. & Rodriguez, I. (2013). Let me put It another way: Methodological consideration son the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98-129. doi:10.4471/qre.2013.20

Chalfen, R. (1987). *Snapshot Versions of Life.* Bowling Green, OH: Bowling Green State University Press.

Checkoway, B., & Richards-Schuster, K. (2004). Youth participation in evaluation and research as a way of lifting new voices. *Children Youth and Environments*, *14*(2), 84-98.

DeJean, W. Picture This: Using Photography to Conceptualize Social Justice. *Multicultural Perspectives*. 2008, 10 (2), 105-109. doi 10.1080/15210960801998021

Erikson H., E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*, Madrid: Taurus.

Freire, P. (1975) *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: La Aurora

Gardner, S. Exploring the Family Album: Social Class Differences in Images of Family Life, *Sociological inquiry*. 1991, 61 (2), 242-251.

Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino,* México: Fondo de Cultura Económica.

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte* 9, (8), 9-28.

Glaser B.G., & Strauss A.L. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research.* Chicago: Aldine Publishing Co.;

Glaser, B.G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Graziano, K. J. (2004). Oppression and resiliency in a post-apartheid South *Ethnic Minority Psychology, 10*(3), 302-316.

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar, 19*(38), 10-12. doi: 10.3916/C38-2012-02-00.

Hubbard, J. (1991). *Shooting back: A photographic view of life by homeless children*. New York: New York Press.

Jacknis, I. (2002). *The storage box of tradition: Kwakiutl art, anthropologists, and museums, 1881-1981*. Smithsonian Institution Press.

Killion, C. M., & Wang, C. C. (2000). Linking African American mothers across life stage and station through photovoice. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 11*(3), 310-325.

Kincheloe, J. L. (2003). Critical ontology: Visions of selfhood and curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), 47-64.

Kolb, B. (2008). Involving, sharing, analysing: Potential of the participatory photo interview! *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9 (3) Art. 12. Retrived from: http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803127

LeCompte, M. D. & Schensul, J. J. (1999). *Analyzing and interpreting ethnographic data. Ethnographer's Toolkit 5*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press: Sage Publications, Inc.

Leininger, M. M. (1985). *Qualitative research methods in nursing*. Orlando, FL: Grune & Straton, Inc.

Luna, J.R. (2009). Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research,* (2), Art. 35. Retrived from: http://nbn-resolving.de/ um:nbn:de:0114-fqs0902353

Luttrel, W. (2010). A camera is a big responsibility: a lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224-237. doi: 10.1080/1472586X.2010.523274

Mizen, P. (2005) A little "light work"? Children´s images of their labour. *Visual Studies*, 20 (2) 124-139.

Mizen, P. & Ofosu-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), 55-267. doi: 10.1080/1472586X.2010.523278

Narayan, d. *La voz de los pobres: ¿hay alguien que nos escuche?* Madrid: Banco Mundial Ediciones Mundi-Prensa. 2000 Retrived from: <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/ Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1_ sp.pdf>

Packard, J. I'm gonna show you what it's really like out here: the power and limitation of participatory visual methods. *Visual Studies*. 2008, 23 (1), 63-77. doi: 10.1080/14725860801908544

Phillippi, A. & Avedaño, C. (2011): Empoderamiento comunicacional: competen-

cias narrativas de los sujetos. Comunicar, 36, 61-68.

Pink, S. (2007) *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*, London: Sage Publications Ltd.

Pole, C. Seeing is Believing? Approaches to Visual Research. *Studies in Qualitative Methodology.* 2004 (7), 1-7.

Pope, C. & Mays N. (2000) *Qualitative Research in Health Care*. 2nd ed. London: BMJ Books

Prosser, J. (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers.* Philadelphia, PA: Routledge & Falmer.

Rabadán, Á. V. (2014). YouPHOTO." The voice of the image". Fotografía participativa. Promoción de la convivencia y la identidad en un centro de enseñanza secundaria (Doctoral dissertation, Universidad Internacional de Andalucía).

Rabadán, Á. V. & Contreras, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación y Hombre*, 10, 143-156

Radley, A., Hodgetts, D., & Cullen, A. Visualizing homelessness: A study on photography and estrangement. *Journal of Community and applied psychology*. 2005, 15 (4), 273-295. doi: 10.1002/casp.825

Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Sharples, M.; Davison, L., Thomas, G. V. & Rudman, P. D.(2003) Children as photographers: An analysis of children´s photography behaviours and intentions at three age levels. *Visual Communication*. 2003, 2 (3): 303-30.

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

Taylor S.J. & Bogdan R. (1998) *La observación participante. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Básica.

Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2006). Teoría fundamentada "Grounded Theory". *Colección Cuadernos metodológicos*, (37).

UNESCO (2006). Media Education. *A kit for teachers, students, parents and professionals.* Edited by Divina Frau-Meigs. Paris: Author. In http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf

UNESCO (2008). *Teacher training curricula for media and information literacy.* Report of the International Expert Group Meeting. Paris: International UNESCO. In http://portal.unesco.org/ci/fr/ files/27508/12212271723-Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher

Van Leeuwen T. & Jewitt C. (Eds.). (2001). *Handbook of visual analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wang, C. (1998) Practice notes: photovoice involving homeless men and women

of Washtenaw County, Michigan. *Health Education and Behavior*, 25(1).

Wang, C. and Burris, M. (1994) Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21, 171-186.

Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24, 369-387.

Wang, C., Burris, M. and Xiang, Y. (1996) Chinese village women as visual anthropologists: a participatory approach to reaching policymakers. *Social Science and Medicine*, 42, 1391-1400.

Wang C., Cash J.L. & Powers LS. (2000). Who knows the streets better than the homeless? Promoting personal and community action through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 1(1), 81-89.

Williams, J. & Chann, S. (2009). Using Web 2.0 to Support the Active Learning Experience. *Journal of Information Systems Education, 20 (2),* 165-174.

Wilson, N., Minkler, M., Dasho, S., Wallerstein, N., & Martin, A. C. (2008). Getting to social action: The youth empowerment strategies (YES!) project. *Health Promotion Practice*, *9*(4), 395-403.

Wen, J. R., & Shih, W. L. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Computers & Education*, *50*(3), 787-806.

Worth, S., Adair, J., & Chalfen, R. (1972). Through Navajo eyes: An exploration in anthropology and film communication. *Bloomington, Ind.: Indiana Univer*.

Ziller, R. (1990). *Photographing the self.* Newbury Park, CA: Sage.