

Huellas de identidad e imaginarios adolescentes

Ángel Vidal Rabadán Crespo

Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha

Centro de Formación del Profesorado

avrabadan@jccm.es

Cita recomendada: RABADÁN CRESPO, A. V. (2016). «Huellas de identidad e imaginarios adolescentes». *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 55, págs. 85-99. DOI: <<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i55.2982>>

Fecha de presentación: mayo de 2016

Fecha de aceptación: octubre de 2016

Fecha de publicación: diciembre de 2016

Resumen

Mediante esta investigación se reconoce, desde el punto de vista metodológico, la utilización de la fotografía participativa como proceso de comunicación en un centro de enseñanza secundaria obligatoria, con el objetivo de recabar información relevante generada durante los procesos dialógicos y de comunicación, facilitando así la reflexión de los participantes sobre la relación con su entorno, sobre sí mismos y sobre los otros, para promover la configuración de su identidad en un contexto de educación formal.

Por ello, para llevar a cabo una metodología participativa en la investigación social con medios audiovisuales, 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, quizá quedaría silenciado, pues puede recogerse información significativa de los alumnos para contribuir a las políticas y acciones desarrolladas en el contexto educativo del centro.

Palabras clave: fotografía participativa, identidad, comunicación, participación, investigación acción participativa, adolescentes.

Abstract. *Traces identity and imaginary teens*

Through this research, from the methodological point of view the use of participatory photography as a communication process in the secondary education center is recognized, in order to collect relevant information generated during the dialogic processes and communication, facilitating reflection by participants on the relationship with their environment, about themselves and about others, promoting the configuration of one's identity in a context of formal education.

Therefore, to carry out a participatory methodology in social research with audiovisual media, for adolescents the process of taking pictures and sharing them becomes a way of saying something, of communicating a point of view that would otherwise perhaps be muted, since

meaningful information may be collected from students to contribute to policies and actions in the educational context of the school.

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, el currículum, los objetivos de aprendizaje y el rol de estudiantes y docentes (Wen y Shih, 2008) en la medida en que facilitan nuevas oportunidades para el aprendizaje activo (Williams y 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» (Phillipi y 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 AMI (alfabetización mediática e informacional)» (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 y Tyner, 2012).

La fotografía participativa se presenta como tal, con la intención de contribuir 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 (2005, pág. 29): «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».

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 española de Yuncos, Toledo. Se desarrolla dentro del marco de acción más global de innovación pedagógica del centro, diseñando y aplicando programas de edu-comunicación a través de la fotografía participativa, y ofreciendo medios, espacios y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de competencias socio-emocionales y comunicativas. 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 elevado número de alumnos con un desarraigo patente.

Las características más destacables del alumnado, recogidas en los documentos programáticos del centro, nos indican un nivel académico deficiente en términos generales, 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 y 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 con la producción de imágenes en investigación. Por un lado están las imágenes producidas por el etnógrafo-fotógrafo (Collier y 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 que, por 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 y 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, 1998; Wang y Burris, 1994, 1997; Wang, Yi, Tao y 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 y Powers, 2000; Narayan, 2000; Radley, Hodgetts y Cullen, 2005; DeJean, 2008; Guerrero y Tinkler, 2010; Allen, 2012; Aldridge, 2012), y en diferentes investigaciones realizadas, como

instrumento para conectar con jóvenes y adolescentes (Hubbard, 1991; Checkoway y Richards-Schuster, 2004; Sharples *et al.*, 2003; Mizen, 2005; Wilson *et al.*, 2008; Mizen y Ofosu-Kusi, 2010; Luttrell, 2010; Skovdal, 2011; González Granados, 2011; Ali-Khan y Siry, 2013; Coronel y Rodríguez, 2013; Rabadán, 2014).

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, 2014). Desde sus inicios, Wang y Burris (1997, pág. 369) 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. Autores como Collier y Collier (1986), Prosser (1998) y Rose (2001), entre otros, ya destacaban que dado 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 (participantes) de tomar e interpretar las imágenes, lo que permite que el trabajo con fotografías pueda realizarse casi en cualquier contexto.

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 al trabajo de campo, la observación participante y la recolección de documentos (fotografías), así como las grabaciones en los procesos dialógicos (Lecompte y Schensul, 1999).

El acercamiento al campo se realiza a través de la cámara fotográfica, explícitamente utilizada por los participantes para realizar unas imágenes en torno a los temas que consideraron más importantes o significativos (Luttrell, 2010; Packard, 2008), que fueron definiéndose durante el proceso en los talleres, bajo la guía y orientación del investigador. Una observación participante en la interacción entre el observador y los informantes, donde se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y 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 y/o cantidad de información (o densidad de la información) para analizar e interpretar la experiencia (Taylor y Bogdan, 1998; Pole y Mays, 2000).

4.1. Ajuste y muestra

El muestreo ha tenido un carácter propositivo, no probabilístico, con la voluntad de no generalizar acerca de la naturaleza y el proceso interpretativo de la experiencia, un diseño cuasi-experimental con un grupo de segundo de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).

La muestra es seleccionada intencionalmente y está compuesta por dieciocho estudiantes, de los cuales diez eran varones y ocho mujeres, que acuden con regularidad al centro, previo consentimiento informado de los participantes y autorización, por parte de las familias, para llevar a cabo el 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. Se consideró que la riqueza de la información, tanto en fondo como en calidad, fue la adecuada 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 y Strauss, 1967).

El investigador (docente y tutor del propio grupo), que a su vez hizo de guía, condujo la investigación creando un clima de confianza entre los alumnos. Superada la barrera de la figura del docente, que durante las sesiones debía encontrarse cercano a los participantes, propició una intervención ordenada y la interacción entre todos. Armarse de paciencia es también una característica requerida que no debemos olvidar. Durante las sesiones se solicitaban opiniones, se hacían preguntas y se provocaban discusiones, instando a los participantes a que intercambiasen puntos de vista, valorando las intervenciones y aspectos diversos de las fotografías.

4.2. Recogida de datos y análisis

Las técnicas de recogida se realizan a través de talleres de fotografía participativa, lo más parecido a *grupos de discusión*, procesos dialógicos y visionados. Las sesiones son grabadas en audio y se transcriben literalmente. Se garantiza el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos obtenidos.

Los adolescentes llegaban al aula, se disponían libremente en forma de semicírculo y se ponía en marcha el equipamiento. Tras las oportunas presentaciones, se comenzaba con la exposición de cada participante, despertándose el diálogo y la participación. Se propuso la idea de crear una guía de tópicos o temáticas, semiestructurada y abierta, en torno a los temas de la investigación, de acuerdo con Barbour (2007). Se presentaban ciertos tópicos y se consideraba que debían tratarse en relación a las preguntas de la investigación, aunque con libertad para incorporar otros nuevos. La aparente brevedad de la guía de tópicos trae consigo un trabajo minucioso de selección y formulación de preguntas que fomentan más la interacción y profundización en las respuestas, entendiendo 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.

Además de las fotografías, las narraciones y su potencial discursivo contribuyen a expresar problemas, deseos y anhelos sobre la experiencia de los adolescentes (Coronel y Rodríguez, 2013; Rabadán, 2014). Mediante la combinación de fotografía y narrativa, un proyecto de estas características parece revelar más de lo que podríamos esperar y ser capaz de mejorar la calidad de la investigación, incorporando datos visuales producidos por los participantes y discutidos con ellos (Carlson, Engebretson y 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 prácticas de investigación para trabajar *con* en lugar de trabajar *en, sobre o para* los intervinientes (Luttrell, 2010; Packard, 2008).

Las temáticas abordadas cronológicamente fueron las siguientes: 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, cómo me divierto y n) malos hábitos.

Durante la recogida de datos, simultáneamente se realiza la fase de codificación, según las propuestas metodológicas de la teoría fundamentada (Glaser, 1998; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Se establecen dos tipos de tablas para cada uno de los casos: una para las interpretaciones visuales y la otra para las interpretaciones narrativas. 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. Utilizamos un enfoque iconográfico de la antropología visual para analizar las fotografías (Carlson *et al.*, 2006; Van Leeuwen y 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 con el contexto físico en el que viven, y c) acciones llevadas cabo por ellos mismos o sus amigos.

5. Análisis de los resultados y discusión

Se identifican tres categorías principales: *identidad / alteridad*, con sus subcategorías respecto a la *emoción* y las *habilidades sociales*; *asertividad*, con líneas discursivas en cuanto a la timidez y la agresividad; y la *autonomía*, con líneas

discursivas vinculadas al prestigio, reconocimiento social y liderazgo, temas fundamentales en la configuración y etapa evolutiva de los adolescentes, a los que hacemos una breve referencia en este artículo debido a las restricciones de extensión.

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.

5.1. Análisis

La tesis compartida 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. Con ello también 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.

Abordamos la identidad como una articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos, que se sintetizan de manera específica en cada adolescente, identidad y alteridad relacionadas con aspectos de sociabilidad y modelamiento en el aprendizaje de conductas prototípicas, que subyace en 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, según se ha podido constatar, se instalan en el centro educativo y en su entorno, basados en referentes de ética, estética y género.

Durante la investigación existe una necesidad constante por parte de los adolescentes de autoafirmarse. Poseer 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 *pisan* a los demás y no tienen en cuenta las necesidades o circunstancias del otro, imponiendo y manipulando.

Se ha reflejado que en el aprendizaje de la autonomía, los compañeros desempeñan un papel vital. Al principio, las fotografías giran en torno a ambientes más cercanos: familia, hogar. Pero conforme se avanza en la investigación, se produce un giro hacia el grupo de iguales, debido a que las relaciones con los padres van haciéndose cada vez más débiles.

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 sí mismos. Para que el

adolescente se sienta competente, necesita que el grupo de iguales lo considere importante, necesita 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, una condición para el afianzamiento de la seguridad del adolescente necesario para el desarrollo de su autonomía, reforzando su actuar para mejorar su autoimagen, su propia identidad.

Se detecta, sin embargo, cierto grado de conformismo, sujetos que tomaban a otros como referencia y tendían a adoptar sus normas y criterios, fotografiando las mismas cosas o escenas similares para sentirse aceptados.

En los visionados, los adolescentes que se encontraban en pequeños grupos eran más leales entre ellos; sin embargo, con respecto al gran grupo, las relaciones podían no darse desde la cercanía y los afectos, los adolescentes acostumbaban a manifestar bajos niveles de tolerancia con reacciones y 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/as, puede intuirse que existen focos de exceso de poder por parte de algunos adolescentes hacia otros que se muestran más débiles.

Dos subcategorías en cuanto al autoconcepto: estética/belleza. Aparecen registros de la influencia 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 produce discriminación a quienes no cumplen con las características socialmente atribuidas a la modernidad. Esta 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, pues solo es posible hacerlo en los tiempos de recreo, donde se presentan contextos y situaciones en las cuales pueden elegir.

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 y hacer cosas: «Yo paso de eso, eso me da igual. ¡Sí, hombre! ¡Y luego me dicen que no, eso está mal hecho!».

En general, en todos los casos el cumplimiento de normas, como plataforma común, se percibe como un sin sentido por los adolescentes. Estas son

vivenciadas como una contradicción. Ello debilita la seguridad en sus reflexiones individuales y colectivas, sus posibilidades argumentativas, sus sentidos de pertenencia como actores y protagonistas. Se plantea aquí que el control normativo tan inquisitivo, en sus múltiples formas, tiende a debilitar el sentido de pertenencia de los adolescentes, pese a la rica actividad social que se propicia en el centro educativo. Se observa una intención que demanda espacios de expresión y por las pautas de acción que desarrollan los docentes, mediatizada por el efecto controlador.

Respecto al prestigio social como categoría (entendido también como liderazgo), se erige con diferentes significados: en primer lugar, se debería configurar desde la identificación de un estereotipo vinculado a la excelencia académica, obediencia al docente, cumplimiento de normas y buen trato a compañeros y compañeras, valores morales, tales como solidaridad, respeto, obligaciones... Sin embargo, el liderazgo en esta investigación 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, efectivamente, por diferentes motivos y crece en la medida en 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 recibidos por los medios de comunicación de masas, principalmente por la televisión a través de *programas basura* 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 cómo 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?*».

Algunas de estas representaciones simbólicas en los adolescentes son preocupantes a la hora de configurar el imaginario social. Visto de esta forma, difícilmente lograrán desarrollar valores ciudadanos.

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 qué 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 respecto al 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 autogobernabilidad, conciencia de sí (texto y contexto), sentido ético-político (idea del bien común), con la respectiva consolidación de redes vinculares que le permitan al sujeto comprender los sucesos de la vida social desde lo social, y no desde lo individual únicamente.

6. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, desde el punto de vista metodológico se reconoce que el empleo de la fotografía participativa tiene potencial discursivo y capacidad retórica, y se reconoce también el uso comunicativo de la imagen fotográfica. Proporcionar un contexto para la narración es un componente esencial para contribuir a configurar identidades y conocer los imaginarios de los adolescentes. Estamos de acuerdo con Killion y Wang (2000, pág. 50) en 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. Y sobre todo, hay que destacar 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 este 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, 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, se empodera, 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 supone 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 con esta investigación hemos contribuido a «identificar, representar y mejorar la comunidad a través de una técnica fotográfica específica» (Wang, Cash y Powers, 2000, pág. 82). 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.

Bibliografía

- AGUADED, J. I. (2005). «Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual». *Comunicar*. Núm. 24, pág. 25-34.
- AGUADED, J. I. (2012). «Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas». *Comunicar*. Vol. 19, núm. 38, pág. 7-8. <<https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>>
- ALDRIDGE, J. (2012). «The participation of vulnerable children in photographic research». *Visual Studies*. Vol. 27, núm. 1, pág. 48-58. <<http://dx.doi.org/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*. Núm. 37, pág. 194-207. <<http://dx.doi.org/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*. Vol. 12, núm. 4, pág. 443-458. <<http://dx.doi.org/10.1177/1468794111433088>>
- ARDÈVOL, E. (2006). *La búsqueda de una mirada*. Barcelona: Editorial UOC.
- BANKS, M. (2010). *Visual methods in social research*. Londres: Thousand Oaks.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BARBOUR, R. (2007). *Doing focus groups*. Open University UK.
- BECKER, H. (1974). «Photography and sociology». *Studies in The Anthropology of visual Communication*. Núm. 1, pág. 3-26.

- CARLSON, E. D.; ENGBRETSON, J.; CHAMBERLAIN, R. M. (2006). «Photovoice as a social process of critical consciousness». *Qualitative Health Research*. Vol. 16, núm. 6, pág. 836-852. <<http://dx.doi.org/10.1177/1049732306287525>>
- COLLIER, J. Jr.; COLLIER, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method* (reedición revisada y aumentada). Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- CORONEL, J. M.; RODRÍGUEZ, I. (2013). «Let me put It another way: Methodological considerations on the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools». *Qualitative Research in Education*. Vol. 2, núm. 2, pág. 98-129. <<http://dx.doi.org/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*. Vol. 14, núm. 2, pág. 84-98.
- DEJEAN, W. (2008). «Picture This: Using Photography to Conceptualize Social Justice». *Multicultural Perspectives*. Vol. 10, núm. 2, pág. 105-109. <<http://dx.doi.org/10.1080/15210960801998021>>
- ERIKSON, H., E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- GARDNER, S. (1991). «Exploring the Family Album: Social Class Differences in Images of Family Life». *Sociological inquiry*. Vol. 61, núm. 2, pág. 242-251. <<https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1991.tb00278.x>>
- 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*. Vol. 9, núm. 8, pág. 9-28.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- GONZÁLEZ GRANADOS, P. (2011). «La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo». *Quaderns-E*. Vol. 16, núm. 1-2, pág. 147-158.
- GUERRERO, A. L.; TINKLER, T. (2010). «Refugee and Displaced Youth Negotiating Imagined and Lived Identities in a Photography-Based Educational Project in the United States and Colombia». *Anthropology & Education Quarterly*, núm. 41, pág. 55-74.
- GUTIÉRREZ, A.; TYNER, K. (2012). «Alfabetización mediática en contextos múltiples». *Comunicar*. Vol. 19, núm. 38, pág. 10-12. <<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>>
- HUBBARD, J. (1991). *Shooting back: A photographic view of life by homeless children*. Nueva 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*. Vol. 11, núm. 3, pág. 310-325. <<http://dx.doi.org/10.1353/hpu.2010.0816>>
- KOLB, B. (2008). «Involving, sharing, analysing: Potential of the participatory photo interview!». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 9, núm. 3, art. 12 [en línea]. <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1155/2564>>
- LECOMPTE, M. D.; SCHENSUL, J. J. (1999). "Designing and conducting ethnographic research". In: M. D. LECOMPTE and J. J. SCHENSUL (Eds.). *Ethnographer's toolkit* (Vol. 1). Walnut Creek, CA: Sage.
- 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*. Núm. 2, art. 35 [en línea].
- LUTTRELL, W. (2010). «A camera is a big responsibility: a lens for analysing children's visual voices». *Visual Studies*. Vol. 25, núm. 3, pág. 224-237. <<http://dx.doi.org/10.1080/1472586X.2010.523274>>
- MIZEN, P. (2005). «A little "light work"? Children as images of their labour». *Visual Studies*. Vol. 20, núm. 2, pág. 124-139. <<http://dx.doi.org/10.1080/14725860500244001>>
- 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*. Vol. 25, núm. 3, pág. 55-267. <<http://dx.doi.org/10.1080/1472586X.2010.523278>>
- NARAYAN, D. (2000). *La voz de los pobres: ¿hay alguien que nos escuche?* [en línea]. Madrid: Banco Mundial Ediciones Mundi-Prensa. <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1_sp.pdf>
- PACKARD, J. (2008). «I'm gonna show you what it's really like out here: the power and limitation of participatory visual methods». *Visual Studies*. Vol. 23, núm. 1, pág. 63-77. <<http://dx.doi.org/10.1080/14725860801908544>>
- PINK, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. Londres: Sage Publications Ltd. <<http://dx.doi.org/10.4135/9780857025029>>
- POLE, C. (2004). *Seeing is Believing? Approaches to Visual Research*. Londres: Emerald Group Publishing Limited. Col. Studies in Qualitative Methodology. Vol. 7, pág. 1-7. <[https://doi.org/10.1016/S1042-3192\(04\)07001-6](https://doi.org/10.1016/S1042-3192(04)07001-6)>
- POLE, C.; MAYS, N. (2000). *Qualitative Research in Health Care*. Londres: BMJ Books. 2.^a ed.
- 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 ense-*

- ñanza secundaria* (disertación doctoral). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- RADLEY, A.; HODGETTS, D.; CULLEN, A. (2005). «Visualizing homelessness: A study on photography and estrangement». *Journal of Community and applied psychology*. Vol. 15, núm. 4, pág. 273-295. <<http://dx.doi.org/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*. Vol. 2, núm. 3, pág. 303-330. <<http://dx.doi.org/10.1177/14703572030023004>>
- SKOVDAL, M. (2011). «Picturing the coping strategies of caregiving children in Western Kenya: from images to action». *American Journal of public health*. Vol. 101, núm. 3, pág. 452-453. <<http://dx.doi.org/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*. Núm. 37.
- UNESCO (2006). *A kit for teachers, students, parents and professionals* (editado por Divina Frau-Meigs). Media Education [en línea]. París: L'expressur. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>>
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores* (editado por Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong y Chi-Kim Cheung). París: UNESCO.
- 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*. Vol. 25, núm. 1.
- WANG, C.; BURRIS, M. (1994). «Empowerment through photo novella: portraits of participation». *Health Education Quarterly*. Núm. 21, pág. 171-186. <<http://dx.doi.org/10.1177/109019819402100204>>
- WANG, C.; BURRIS, M. (1997). «Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment». *Health Education and Behavior*. Núm. 24, pág. 369-387. <<http://dx.doi.org/10.1177/109019819702400309>>
- WANG, C.; CASH, J. L.; POWERS, L. S. (2000). «Who knows the streets better than the homeless? Promoting personal and community action through Photovoice». *Health Promotion Practice*. Vol. 1, núm. 1, pág. 81-89. <<http://dx.doi.org/10.1177/152483990000100113>>
- WANG, C.; KUN YI, W.; WEN TAO, Z., CAROVANO, K. (1998). «Photovoice as a Participatory Health Promotion Strategy». *Health Promotion International*. Vol. 13, núm. 1, pág. 75-86.>
- WEN, J. R.; SHIH, W. L. (2008). «Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers». *Computers &*

- Education*. Vol. 50, núm. 3, pág. 787-806. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.011>>
- WILLIAMS, J.; CHANN, S. (2009). «Using Web 2.0 to Support the Active Learning Experience». *Journal of Information Systems Education*. Vol. 20, núm. 2, pág. 165-174.
- WORTH, S.; ADAIR, J.; CHALFEN, R. (1972). *Through Navajo eyes: An exploration in anthropology and film communication*. Bloomington, Ind.: Indiana University.
- ZILLER, R. (1990). *Photographing the self*. Newbury Park, CA: Sage.