

El proceso de subjetivación del adolescente en el ámbito escolar: el caso de una experiencia formativa de dos años utilizando el fotovoz como un dispositivo heterotópico en la calidad de Paso Carretas Atzitzintla, Puebla

Sánchez Piene, Jessica Ivette

2017

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/3344>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



**El proceso de subjetivación del adolescente en el ámbito escolar.
El caso de una experiencia formativa de dos años utilizando el
fotovoz como un dispositivo heterotópico en la localidad de Paso
Carretas, Atzitzintla, Puebla.**

DIRECTOR DEL TRABAJO
DRA. CLAUDIA MAGALLANES BLANCO

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

Presenta

JESSICA IVETTE SÁNCHEZ PIENE

Puebla, Pue.

2017

ÍNDICE

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS Y TABLAS

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. SÍNTESIS DE UNA EXPERIENCIA SOCIO EDUCATIVA Y LA MULTIPLICIDAD DE ROLES	10
CAPÍTULO 2. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REALIZACIÓN DEL ADOLESCENTE DESDE LA SUBJETIVACIÓN	18
<i>La escuela como institución homogenizante y normalizadora</i>	19
<i>La formación –bildung- y la subjetivación del adolescente en la escuela..</i>	25
La autoformación y los dispositivos heterotópicos como una posibilidad para generar procesos de subjetivación.	30
CAPÍTULO 3. LA LOCALIDAD, LA TELESECUNDARIA Y LOS PROTAGONISTAS DE LA INVESTIGACIÓN	35
<i>La Telesecundaria Manuel Azuela.....</i>	36
Los y las estudiantes como protagonistas.....	37
<i>La situación educativa en Paso Carretas</i>	42
CAPÍTULO 4. LA FOTOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA Y HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL.....	46
<i>El fotovoz como herramienta metodológica para el cambio social.....</i>	49
<i>Diversas experiencias del fotovoz y su relación con el cambio comunitario</i>	52
<i>El fotovoz, la participación juvenil y el ámbito escolar.</i>	55
<i>Enfocando Miradas, el taller de fotovoz.....</i>	58
<i>El procesamiento de las experiencias recopiladas.....</i>	60
<i>El mundo escolar.....</i>	63
<i>El mundo social</i>	65
<i>Capacidad de acción</i>	67
<i>Concienciación</i>	67
<i>Actividades con valor curricular</i>	69
<i>Actividades sin valor curricular</i>	69
<i>Actividades con padres de familia</i>	70

<i>Actividades de interacción personal</i>	70
CAPÍTULO 5. LA SUBJETIVACIÓN COMO PRÁCTICA AUTOFORMATIVA DE LAS Y LOS ADOLESCENTES EN EL ÁMBITO ESCOLAR A PARTIR DEL FOTOVOZ	76
CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES	105
BIBLIOGRAFÍA	111
ANEXOS	116
Anexo1. Ver "Instrumento"	116
Anexo 2. Cuadro de tareas	117
Anexo 3. Tabla Categorización	119
Anexo 4. Clasificación de actividades	119

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS Y TABLAS

Ubicación Geográfica.....	35
Foto de la telesecundaria.....	37
Tabla características de los grupos.....	38
Fotografía del grupo 1.....	39
Fotografía del grupo 2.....	40
Fotografía del grupo 3.....	41
Fotografía del grupo 4.....	41
Tabla de resultados estatales en lenguaje y comunicación en secundarias... 	42
Tabla de la calidad educativa de las instituciones de nivel medio y medio superior en la localidad de Paso Carretas.....	43
Tabla sobre el mundo escolar.....	64
Tabla sobre el mundo social.....	66
Tabla sobre capacidad de acción.....	67
Tabla sobre clasificación de actividades.....	72
Fotografías de la actividad “Cuenta un cuento con fotografías”.....	79
Fotos de la actividad “La silueta de mi cuerpo”.....	81
Rafa imagen 1.....	83
Fotografía de actividad “Diferentes perspectivas”.....	85
Foto de Luis Aldo.....	86
Fotografía “Actividades con valor curricular”.....	88
Fotografía de César.....	89
Fotos de la galería fotográfica realizada en el primer ciclo escolar.....	90
Tabla de hallazgos.....	75
Fotos de la actividad “La Mochila”.....	92
Fotografía de Noemy.....	99

RESUMEN

Esta investigación retoma mi experiencia en la localidad de Paso Carretas, en el municipio de Atzitzintla, en el estado de Puebla, en donde tuve la oportunidad de trabajar por un periodo de dos años con los y las adolescentes de la telesecundaria de la comunidad. En este estudio, problematizo algunos métodos de formación del sistema educativo formal que obstaculizan el proceso de subjetivación de los y las estudiantes dentro del ámbito escolar mientras enfatizo la importancia de éste para el desarrollo integral de los y las adolescentes. A lo largo del periodo de trabajo en la telesecundaria desarrollé diversas actividades, una de las más significativas fue el facilitar un taller de fotovoz, mismo que funcionó como un dispositivo heterotópico para favorecer el proceso de subjetivación de los participantes.

PALABRAS CLAVE: subjetivación, adolescentes, sistema educativo, fotovoz, dispositivo heterotópico.

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones sobre educación en México se han interesado por analizar el proceso de subjetivación de los estudiantes. Centrados en la educación media superior, estos estudios abordan la vida juvenil y estudiantil desde los conceptos sociabilidad y socialización y proponen enfocar sus esfuerzos en el proceso de subjetivación. La presente investigación enfatiza la importancia de favorecer este último proceso en estudiantes de secundaria argumentando que la adolescencia es una etapa de conflicto en la vida de las personas en donde la escuela forma parte fundamental de sus vidas y abona a desarrollar su subjetividad. No obstante, en el sistema educativo formal tradicional se priorizan procesos de socialización de manera deliberada que se caracterizan por su carácter heteroformativo y normalizador que a su vez favorecen la exclusión.

Como parte de una experiencia personal y profesional en una telesecundaria y con la intención de priorizar el proceso de subjetivación de los y las estudiantes de la institución, facilité un taller de fotovoz que tuvo como fin reducir la situación de desventaja en la que se desarrollan los y las adolescentes de la localidad de Paso Carretas, Atzitzintla, Puebla. En esta investigación propongo considerar al fotovoz como una herramienta que se puede implementar en el ámbito escolar pensándola como un dispositivo heterotópico que favorece el proceso de subjetivación del adolescente. Así, hago una recopilación de diversas situaciones y actividades que se realizaron a lo largo de los dos años con los y las estudiantes de la telesecundaria en donde se detonaron espacios de diálogo y reflexión que generaron cambios significativos en los protagonistas de esta investigación.

Considero importante enfatizar que el carácter inductivo de este trabajo permitió potencializar en la técnica del fotovoz un campo nuevo en el proceso escolar, pues esta herramienta no se había asociado ni considerado importante para detonar el proceso de subjetivación de los y las estudiantes. Por tanto, este taller al tiempo que detonó este proceso en los participantes también ayudó a recopilar información sobre ellas y ellos.

Entiendo que promover un trabajo de este tipo debería implicar que sean los propios participantes quienes, por sí mismos, decidan comenzar un proceso de este tipo, sin embargo debo puntualizar que el taller de fotovoz fue una iniciativa mía, misma que diseñé y planeé de manera previa a su ejecución con la finalidad de vincular a los y las adolescentes con su comunidad. Pese a esto, y gracias al carácter inductivo que la caracteriza, esta investigación se fue modificando y re diseñando conforme el taller fue implementándose , así desde el trabajo de campo, el análisis del proceso y al ir interpretando los resultados, los objetivos del taller y de la propia investigación cambiaron hasta llegar a la construcción que aquí presento.

En el primer capítulo de esta tesis comparto de manera resumida los elementos sustantivos sobre la experiencia escolar que tuve con los y las adolescentes, misma que inicia con mi vinculación con Enseña por México y se desarrolla y transforma a partir del taller de fotovoz. Sumado a esto, ser parte del programa de la Maestría en Comunicación y Cambio Social de la Universidad Iberoamericana Puebla marca un momento importante a lo largo del segundo año de mi inserción en la localidad, pues pude conceptualizar lo observado, vivido y analizado durante el primer año y a partir de esto re estructuré los objetivos del taller de fotovoz y construí los fundamentos de esta investigación.

En el segundo capítulo abordo el eje teórico conceptual de esta investigación, partiendo de la problemática que nace del observar y vivir a la escuela como una institución homogeneizadora y normalizante, lo que en términos freireanos es una educación bancaria. Además hago una revisión conceptual sobre el proceso de subjetivación de los adolescentes dentro del ámbito escolar. Finalmente debato las prácticas autoformativas que permiten que este proceso se desarrolle.

El contexto en el que se desarrolla esta investigación lo describo en el tercer capítulo, mismo que comienza ubicando a la localidad en donde trabajé, mientras que puntualizo las particularidades de ésta para después hablar de los desafíos que en términos educativos atraviesan a la comunidad y de manera más particular, los

que pude descubrir que afectaban a la telesecundaria. Asimismo hago una descripción de los cuatro grupos de trabajo.

En el cuarto capítulo hago referencia a la metodología de esta investigación resaltando la importancia de la fotografía en este trabajo. Así, introduzco a la técnica del fotovoz mientras describo la construcción de las categorías y subcategorías de esta investigación para poder procesar los datos y la información recopilada.

El quinto capítulo aborda el análisis de los resultados. Comienzo ejemplificando algunas conductas propias de los y las estudiantes de la telesecundaria que responden a la validación en los métodos del sistema educativo formal tradicional. Después defino el fin del primer taller de fotovoz y cómo es que al ejecutarlo éste se transforma cruzando la información recopilada con el análisis teórico conceptual para dar pie al segundo taller de fotovoz. En el segundo taller identifiqué cómo las categorías construidas, junto con la ejecución e identificación de diversas actividades, responden a la apertura para desarrollar en los y las estudiantes el proceso de subjetivación. Así, finalmente llego a las conclusiones y describo algunos aprendizajes en el último capítulo.

CAPÍTULO 1

SÍNTESIS DE UNA EXPERIENCIA SOCIO EDUCATIVA Y LA MULTIPLICIDAD DE ROLES

La firme convicción de generar procesos que sumen a la transformación social y atiendan las necesidades de los grupos menos favorecidos ha sido desde siempre una de mis prioridades personales. Con el paso de los años estas ideas se han convertido en mi pasión profesional, lo que me ha llevado a involucrarme constantemente en iniciativas que llevan como bandera un fin social.

En junio de 2014 decidí atender la convocatoria que fue lanzada por Enseña por México. Esta organización civil forma parte de una red global que está presente en más de 40 países y lleva por nombre Teach for All. La principal atención de la red es entender que la desigualdad educativa es un problema sistémico a nivel global y busca, desde el liderazgo, transformar las escuelas, los sistemas y, en última instancia, el futuro de los niños, niñas y jóvenes.

En su página de internet, Enseña por México afirma que atender escuelas en zonas de alta marginación es una prioridad ya que busca llevar calidad educativa a los jóvenes, niños y niñas del país. El procedimiento para formar parte de esta organización involucra el reclutamiento y selección de jóvenes recién egresados de las mejores universidades del país que estén dispuestos a dar clases por un periodo de dos años (lo que equivale a dos ciclos escolares) en localidades vulneradas en diferentes estados de la república mexicana.

Después de pasar una serie de filtros, los y las jóvenes que resultan seleccionados y seleccionadas tienen una capacitación de un mes en donde se les dota de herramientas pedagógicas que ponen en práctica en una escuela por un periodo de dos semanas. Después de esa capacitación se hace la asignación de escuelas y materias que serán impartidas según las necesidades de los y las estudiantes a atender.

Al recibir mi asignación en la región de Ciudad Serdán en una telesecundaria me sentí muy ilusionada por poder trabajar con adolescentes y no con infantes en primarias, ni con jóvenes en bachilleres ya que éstas últimas eran posibilidades de ciclos educativos en los que pude haber sido asignada.

Mis primeras reacciones al llegar a la telesecundaria no se hicieron esperar. Por un lado el difícil acceso a la comunidad se hacía evidente por la falta de transporte público, motivo por el cual la gente ingresaba a la localidad gracias a aventones¹. Asimismo fui testigo del grave rezago educativo en el que se encontraban los y las estudiantes de la telesecundaria, pues en las primeras dinámicas que llevaban como fin último poder conocernos mejor, pude notar que les costaba mucho escribir y en la mayoría de los casos la lectura era un problema grave. También pude darme cuenta que de manera constante esperaban que se les dijera qué hacer; es decir, siempre esperaban instrucciones de cómo comportarse, opacando su capacidad de autonomía².

Al familiarizarme cada vez más con el proceso educativo en el que estaban sumergidos los y las estudiantes de la telesecundaria en Paso de Carretas, descubrí que sumarme a esa dinámica sería continuar alimentando la apatía y la falta de oportunidades de los y las adolescentes de la institución. Me di cuenta que si bien veían en mí a una figura de autoridad por ser su maestra, también podían verse reflejados y reflejadas de alguna manera como personas, lo anterior lo atribuyo a que al tener frente al aula a una joven de 22 años creaba una especie de acercamiento distinto al de sus profesores titulares que se acercaban bastante más a la edad de sus padres que a la suya. Aproveché esas ventajas y permití que me conocieran en lo personal, pues en varias ocasiones pude coincidir con ellos y ellas en espacios ajenos al contenido de las materias y teníamos conversaciones sobre

¹ “Dar aventón” es la manera popular de llamar a la acción de transportar gratuitamente a algún pasajero en un vehículo. Además de usar los aventones, los habitantes de la comunidad tomaban taxis de manera colectiva para economizar la tarifa, aunque en menor medida. También se transportaban de manera más personalizada, es decir, sin compartir con nadie el transporte, sin embargo el costo aumentaba de manera significativa.

² Me parece pertinente enfatizar que ninguno de los docentes con los que trabajé se tomó el tiempo para descubrir sus interés y capacidades, para preguntar sobre sus posibilidades para realizar alguna actividad u opinar sobre la manera en la que sus clases eran impartidas.

quién era yo: una joven profesional que vivía solamente con su madre en la ciudad de Puebla, recientemente egresada de la licenciatura de comunicación con ganas de querer *cambiar el mundo*. Eso generó en ellos y ellas una importante fuente de confianza y sin darme cuenta me volví no solamente en su maestra de inglés, sino también en su confidente. Compartían conmigo la inconformidad que sentían por tener que recibir las clases de parte de sus maestros, hablaban de los problemas que tenían en casa, me contaban de los problemas que tenían con sus compañeros y amigos, y el tema del enamoramiento también fue un tópico recurrente en sus confesiones.

Al darme cuenta de que estaba ganando terreno decidí apropiarme del espacio y tiempo que tenía asignado con los y las estudiantes y quise hacer las cosas de una manera diferente y generar actividades que me ayudaran a incentivar un cambio en la manera en la que recibían sus clases, aquel cambio que tanto pedían en nuestras charlas. Me di cuenta que lo que necesitaban los y las adolescentes era ser escuchados/as y que lo que querían era ser reconocidos/as o en su defecto tener la capacidad de reconocerse como individuos.

Fue gracias a esta necesidad que manifestaron los y las chicas que decidí implementar un taller de fotovoz, pues era una técnica que conocí cuando era estudiante de la licenciatura de comunicación con enfoque en comunicación para el desarrollo y que traté de implementar en diversas ocasiones para trabajar en procesos de cambio social pero que no logré ejecutar con éxito. Este taller me permitió descubrir en mí un rol distinto al de maestra y confidente de los y las estudiantes y pude fungir como facilitadora del mismo. Sin duda fue el papel que más disfruté a lo largo de esta experiencia de dos años con los y las estudiantes de la Telesecundaria Mariano Azuela.

Algo que me tomó por sorpresa en mi segundo año como profesional de Enseña por México, (en adelante PEM) fue darme cuenta que estos tres roles, el de maestra, confidente y facilitadora me llevarían a encontrar un cuarto rol en la experiencia: el de investigadora.

Durante mi segundo año como PEM, tuve la oportunidad de formar parte del posgrado en Comunicación y Cambio Social de la Universidad Iberoamericana Puebla. Como parte del proceso de admisión me pidieron presentar un anteproyecto de investigación que se relacionara con los objetivos del programa. Todo lo que había realizado con mis estudiantes hasta ese momento había sido resultado de mi intuición como comunicadora apasionada por enfoques sociales, por tal razón decidí que una experiencia tan significativa en mi vida podría convertirse en un tema de interés para entender lo que estaba pasando en ese proceso de compartir con los y las adolescentes de Paso Carretas, por lo que presenté mi experiencia como un probable tema de investigación. A pesar de que era un tema que me apasionaba de manera considerable y considerando que gran parte de mis metodologías de aprendizaje-enseñanza las había basado desde metodologías relacionadas con comunicación participativa y comunicación para el desarrollo debo afirmar que no sabía con claridad lo que estaba haciendo. Me costaba mucho nombrar lo que sucedía cada vez que las herramientas eran implementadas pero desde mi percepción era evidente que algo estaba sucediendo y que la vida de esos y esas adolescentes estaba siendo influenciada de manera significativa porque se hacía evidente el cambio de sus conductas y su forma de expresarse.

Fue así que a lo largo de mi experiencia pude reconocer dos procesos que fueron sumamente importantes para el análisis de la información que recopilé. El primero de ellos tiene que ver con la documentación personal sobre la experiencia. He mencionado que mi primer año en la telesecundaria fue guiado por mi intuición y las ganas de generar procesos de cambio social, sin embargo no he dicho que fue mi afición por la fotografía y el cine documental lo que me dieron la posibilidad de alimentar mi participación con esos chicos y chicas guardando no sólo en mi memoria cada uno de los momentos que disfrutamos y sufrimos, sino también tomando fotos y vídeos de esos momentos. Fue también esta afinidad por estas herramientas audiovisuales la que me permitió generar un taller de fotovoz en el que pude descubrir procesos sociales que me fueron significativos de manera profesional, pero sobre todo de manera personal. Para los fines de esta investigación considero que fue de gran ayuda regresar a ese acervo fotográfico y

visual, puesto que cuestiones que tenía documentadas en algún punto fueron omitidas por mi mala memoria, pero las recuperaré al verlas plasmadas en una imagen. El segundo proceso de auto-reflexión que se volvió fundamental para entender diversos momentos que ocurrieron a lo largo de mi experiencia fue el compartir e intercambiar prácticas con mi compañera PEM. Yuridia, a quien a lo largo de la investigación me referiré como *Yuri* fue una especie de espejo que me facilitó rebotar ideas, sentimientos y reflexiones en torno a lo que sucedía en la escuela con los y las estudiantes. Al final de cada día o durante nuestras horas libres teníamos algo que decir sobre lo que había ocurrido en el aula con cada uno los grupos con los que se trabajó. Ella se convirtió en un par de ojos extra que me ayudaron a entender cómo se comportaban los y las estudiantes. Los dos procesos que aquí describo a pesar de no ser técnicas de recolección de datos oficiales, fueron dos fuentes de información que complementan esta investigación.

Durante mi primer año como maestra de inglés con los alumnos de Paso Carretas pude observar que la telesecundaria carecía de personal capacitado para impartir el contenido de las materias que debían cursar los alumnos. Asimismo pude observar que la escuela funcionaba como cualquier secundaria general pero con la diferencia de que había un solo docente que se hacía cargo de cada grupo. Lo anterior tiene que ver con la falta de infraestructura y mobiliario óptimo para que la telesecundaria funcionara. La antena de la escuela, que era el medio por el cual el sistema debía transmitir el contenido de las asignaturas estaba en mal estado. El director de la institución nos comentó que la falla había sido reportada pero que al ser un lugar alejado y de difícil acceso no habían podido recibir al técnico para que pudiera arreglar el aparato.

El primer día que llegué a la escuela trabajé con un grupo de tiempo completo. La dinámica que realizamos en ese momento la denominé *el termómetro de entusiasmo* y consistió en ubicar en el extremo izquierdo del pizarrón una carita con el rostro triste y en el extremo derecho una carita con una sonrisa enorme. La única instrucción fue que colocaran un papelito con su nombre dentro de esa escala según cómo se sentían por haber vuelto a la escuela (volvían de vacaciones a iniciar

un nuevo ciclo escolar). También les pedí que quién así lo deseara compartiera por qué se sentía de tal o cual manera. La mayoría afirmó sentirse feliz de estar en la escuela porque ya no se iban a aburrir en sus casas e iban a poder pasar tiempo con sus amigos y amigas. Hubo estudiantes que se colocaron en un punto medio diciendo que aunque iban a ver a sus amigos, no les entusiasmaba tomar clase con el maestro asignado para ese grupo porque se la pasaba contando anécdotas de su vida la mayoría del tiempo y decían que cuando se decidía a darles clase, ésta consistía en copiar los libros en la libreta. Sus revelaciones no eran una situación que me causara sorpresa, pues antes de conocer estos adolescentes trabajé en otra telesecundaria ubicada al sur de la ciudad de Puebla como parte de mi capacitación al ingresar a Enseña por México. Esa escuela estaba ubicada en la localidad de San Andrés Azumiatla al sur de la ciudad de Puebla. La telesecundaria Lázaro Cárdenas me ayudó a entender que los estilos de aprendizaje no son un tema prioritario para el sistema educativo, además de que éste no presta importancia a las necesidades de los y las estudiantes en una etapa de vida fundamental para su desarrollo como personas como lo es la adolescencia. Pude percatarme que alumnos y alumnas están confundidos por los cambios fisiológicos que están experimentando durante la adolescencia y también se encuentran confundidos por el papel que deben asumir según lo que les dicta la sociedad a través de una institución tan importante como lo es la escuela.

En lo que respecta al ámbito académico con los grupos con los que trabajé en la telesecundaria Mariano Azuela, Yuri diagnosticó que estudiantes de tercer grado de secundaria contaban con un nivel de lectura de primero de primaria. Al mismo tiempo vi que de manera personal, los estudiantes lograban reconocerse como pobres, malos e incapaces. Reconozco que estas nociones son basadas en una ideología que se les ha profesado en la escuela y que se refuerza gracias a los medios de comunicación. Recuerdo a chicas hablando constantemente sobre los capítulos que veían en *La Rosa de Guadalupe*³, afirmando que los temas que se exponían eran ejemplos de la vida real, asumo que porque se veían identificadas

³ Programa televisivo mexicano que hace alusión a la religión católica, en especial a la virgen de Guadalupe. Un icono muy representativo de la fe nacional.

con algunas situaciones o con algunos personajes. Asimismo las chicas del grupo compartían entre los recesos sus opiniones sobre las telenovelas, y soñaban con encontrar a un hombre millonario con el que pudieran huir de su pueblo para casarse y tener hijos.

Dentro de otras problemáticas que pude identificar en mi experiencia escolar con los adolescentes, pude observar que la mayoría de los estudiantes demostraban un alto grado de individualidad, pues preferían realizar actividades de manera personal a trabajar en equipo argumentando que las relaciones con sus pares no eran positivas. Sumado a esto, observé que los alumnos con mayores problemas de aprendizaje y comportamiento eran excluidos de grupos de trabajo o en momentos de socialización (convivios, recesos, etc.), esto me permitió inferir que dentro de un contexto en el que viven en exclusión, los y las alumnas también replican estas conductas. En palabras de Paulo Freire podría afirmar que el oprimido busca ser opresor.

Pienso en cada uno de los y las estudiantes que conocí y estoy segura que se fueron transformando y que para el día de hoy lo más probable es que sean personas totalmente distintas a las que encontré. Sé que en gran medida estos cambios se dieron a partir del trabajo que realizamos durante los dos años en que estuve inserta en la telesecundaria. Sus gustos se fueron transformando, sus grupos de amigos y amigas se fueron modificando, y seguro que la convivencia también fue cambiando. La diversidad en formas pensar no puede ser ignorada cuando se habla de educación, así como tampoco me parece prudente etiquetar de normal, buen o mal estudiante a alguno o alguna de los adolescentes según una escala establecida por una minoría que los excluye. Pienso que cada uno y cada una de los adolescentes es especial por sus características, por lo que ha vivido y por las personas con las que se relaciona. Sin embargo el sistema educativo se las ingenia para homologar la educación y calificar según ciertas particularidades. Estoy segura que hay habilidades como personalidades se pueden enumerar y considero que es una tarea de la escuela el lograr que los y las estudiantes puedan potenciarlas con la intención de ayudarles a alcanzar un desarrollo integral. Así mi experiencia con

los y las estudiantes de la telesecundaria Mariano Azuela en la localidad de Paso Carretas se centra en resaltar la importancia de favorecer el proceso de subjetivación en adolescentes desde el ámbito escolar a través del fotovoz.

CAPÍTULO 2

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE REALIZACIÓN DEL ADOLESCENTE DESDE LA SUBJETIVACIÓN

Según Varela y Álvarez (1991) los términos infancia y niñez se asignan a aquellos sujetos a quienes se les atribuyen las siguientes características: maleabilidad o moldeabilidad, rudeza o falta de educación y flaqueza de juicio, es decir, inmadurez. Estas características sirven de argumento para legitimar de manera generalizada que los niños sean instruidos, tutelados y disciplinados lo que ocurre principalmente en las escuelas. La contraparte de ser un infante es ser un adulto, pues según la concepción social, éste es un sujeto educado, maduro y disciplinado que no necesita instrucción. Esta representación ha alimentado el problema que encuentro en la etapa de la adolescencia en la que no se es infante, pero tampoco se es adulto, sino que se está en el medio, cuestión que causa un sentimiento de conflicto y confusión. Al mismo tiempo al pensar en un o una adolescente en etapa escolar, la noción de estudiante se vuelve compleja, pues como afirman Carlota Guzmán y Claudia Salcedo, en términos conceptuales ser alumno o alumna es ser considerado(da) como un ente plural que se encuentra inserto(a) en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en diversos contextos (2007, pp.10). Estas autoras reflexionan sobre la concepción que se tiene de los(as) estudiantes según el grado escolar en el que transitan argumentando que no hay definiciones claras que teóricamente establezcan distinciones entre los términos estudiante y alumno.

En el nivel preescolar se nombra como niños a los sujetos inscritos en este nivel, esto es, se privilegia esta condición por encima de la de estudiantes. En el nivel de primaria la alusión es prioritariamente como alumnos, rara vez se escucha hablar de «estudiantes de primaria» y se reconoce también claramente su condición de niños. En el nivel de secundaria la condición de adolescentes permea la manera de mirar y referirse a los alumnos y así se comienzan a reconocer términos como muchachos, jóvenes y en ocasiones

también como estudiantes. Es en el nivel medio superior en el que se asume un paso paulatino de la adolescencia a la juventud y en donde coexisten las denominaciones de alumnos y estudiantes, mientras que en el nivel superior se asume más claramente que se trata en su mayoría de jóvenes, de estudiantes con cierta autonomía y también de universitario. (Guzmán y Saucedo, 2007, pp. 11).

Para Carlota Guzmán y Claudia Salcedo dentro de la escuela, las experiencias vividas por los y las adolescentes (considerando que éstos y éstas son entendidos como entes complejos) se construyen desde diferentes dimensiones desde las que se expresan en su subjetividad y se ubican dentro de diferentes contextos: el escolar, el familiar y el sociocultural. Aunque coincido con esta afirmación, argumento que a partir de mi experiencia escolar con estudiantes de una telesecundaria en una comunidad rural, mi postura también se sustenta desde la premisa de entender que el sistema educativo tradicional obstaculiza el proceso de subjetivación de los y las adolescentes.

A lo largo de este texto considero la concepción de subjetivación propuesta por Eduardo Weiss (2012) quien resalta la importancia de recuperar el concepto de adolescente, “no como una etapa de concepción evolutiva, sino como un proceso en marcha continua. (...) un proceso que se gesta en prácticas y vivencias con otros que se convierte, a través de las conversaciones y la reflexión en experiencias intra-subjetivas” (p. 146). María del Carmen Merino y Teresita Ramírez consideran a la adolescencia como “un periodo altamente formativo y productivo para el desarrollo personal. La escuela es el escenario donde, paralelamente a los deberes académicos, los estudiantes se ocupan de importantes tareas vitales, como la exploración y el aprendizaje de los roles que pronto deberán desempeñar en el mundo de los adultos” (2007, p. 171)

La escuela como institución homogeneizante y normalizadora

Una de las críticas al sistema de educación tradicional fue hecha por el pedagogo Paulo Freire precisando que esta concepción en donde el educador deposita contenidos en el educando solamente nubla la posibilidad de desarrollar una visión crítica del mundo y por ende se obstaculiza la liberación auténtica del ser humano. Freire (1996) menciona que “el humanismo consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto” (p. 108) y afirma que la importancia de tomar conciencia abre camino a la expresión de las insatisfacciones sociales. Por lo tanto sugiere que el humanismo se torna en una vocación del oprimido, puesto que se busca recuperar de lo que fue despojado por parte de sus opresores y menciona que a la persona hay que sumergirla en el proceso histórico en la búsqueda de su afirmación con la intención de liberarse, “liberación a la que no llegará por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de luchar por ella” (p.34). Es decir, esta praxis sólo puede efectuarse cuando los oprimidos se reconocen como tales, proceso que los compromete a luchar por liberarse de esta situación. Freire resume lo anterior en una frase precisa “(...) Fue su incursión lúcida en la realidad [la de los oprimidos], en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla” (1996, p. 64).

Se entiende entonces que para que el sujeto que vive en condición de oprimido pueda liberarse debe reconocerse en una situación existencial, proceso que sucede cuando el sujeto es inmerso en lo que se conoce como acción transformadora, que implica un momento consciente en la historia sobre su mundo. Argumenta Freire que: “existir humanamente es pronunciar el mundo (...), el mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (p. 100)

Estas dos dimensiones, acción y reflexión del sujeto sobre su mundo para transformarlo trabajan de forma solidaria. Así, en términos freireanos, decir la palabra verdadera implica un encuentro desde la realidad con la intención de transformarla.

El diálogo se impone como el camino mediante el cual las personas ganan significación. Esta pronunciación de la que habla Freire no es otra cosa que la representación de una situación existencial, de la descripción de un mundo mediante el “análisis crítico de una dimensión significativo-existencial que posibilita a los individuos una nueva postura” (1996, p. 124). Es decir, el sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial al mismo tiempo en que a través de la reflexión su contorno condicionante es también reconocido con otros sujetos.

Según el Instituto Cooperativo Interamericano (1997) “los sistemas educativos tradicionales en América Latina están insertos dentro de estructuras económicas, políticas y sociales que están marcadas por el subdesarrollo y la dependencia estructural de los grupos de poder interno y de los países dominantes” (p.3). Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991) entienden a la escuela como una institución de socialización primaria y afirman que su forma desde el siglo XVIII ha perdurado hasta hoy: exámenes, calificaciones y clasificación de los alumnos, pérdida de participación de éstos en la propia institución donde aprenden, los profesores como funcionarios y representantes del Estado, etc. Asimismo entienden que la pedagogía surge como saber, mismo que es vinculado a los colegios asociados a algunas órdenes religiosas e instituciones educativas de la modernidad para encontrar métodos eficaces para el aprendizaje de conocimientos y la regulación general del comportamiento. Se asocia el saber a un modelo verticalista y va imponiéndose en sermones, manuales, reglamentos, una ideología que prioriza el orden sobre todo, identificando este orden social con el bien moral. Según los profesores Varela y Álvarez Uría (1991), el control de la educación y su regulación se hace fundamentalmente para controlar a las grandes masas de obreros y pobres. El maestro, por tanto, dispone de un saber técnico sobre el mantenimiento del orden y la disciplina y de un saber teórico sobre la educación. En su obra Varela y Álvarez (1991) enfatizan el papel del maestro como modelo de virtud y autoridad moral.

Al respecto el ICI (1997) afirma que la dependencia estructural de los países *subdesarrollados* está inserta en relaciones de dominación como resultado de procesos históricos complejos que marcan la forma en la que sociedades con

economías débiles se han insertado en el mercado mundial y que al mismo tiempo se reproducen al interior de nuestras sociedades. Un reflejo de esto se puede apreciar en las posibilidades que tienen los individuos para continuar con sus estudios de un nivel educativo a otro. Son los menos, que pertenecientes a grupos marginados pueden llegar con éxito a la cumbre de la pirámide escolar (desde pre-escolar hasta la universidad) pues “el sistema está diseñado para *colar* o filtrar sólo a unos/unas cuantos/as” (p. 5). Para Fernando Álvarez Uría (s.a) diversos trabajos realizados desde la perspectiva sociológica crítica de la educación ponen de manifiesto que

la homología estructural existente entre la cultura escolar y la cultura de las familias de clase media refuerza las posibilidades de éxito académico de los niños pertenecientes a estos grupos sociales, mientras que, por el contrario, la distancia que separa los valores y representaciones dominantes en los centros escolares de los códigos específicos propios de las culturas populares contribuye a penalizar y a excluir a los niños procedentes de las clases trabajadoras. Esto explicaría, en parte, que el fracaso escolar recaiga predominantemente y de forma unilateral sobre los niños de las clases más pobres. (p. 2)

Para Teresa Yurén Camarena (2012) en el ámbito escolar prevalecen dos procesos: el de socialización y el de enculturación. La autora sugiere que ambos adquieren forma de orientación, enseñanza e instrucción y afirma que “dichos procesos conllevan a la normalización, la configuración de la mismidad, de *lo mismo*, y suelen obturar la subjetivación” (p. 82). Asimismo Yurén Camarena habla de que la representación social de la adolescencia se supone hegemónica ya que pensar que la educación se necesita cuando se es niño o niña, pero no cuando se es adulto solamente alimenta la necesidad de control, puesto que se cree que los y las infantiles “requieren de disciplina, gobierno y encauzamiento (...) [por su inmadurez, por tanto] conviene que se mantengan en la escuela” (p. 83). A pesar de lo anterior esta investigadora afirma que hay otras instituciones que participan en la educación de los sujetos y sugiere que éstas pueden llegar a ser más

importantes que la escuela, un ejemplo de éstas son los medios de comunicación, la familia, los amigos, la religión, organizaciones comunitarias, etc., pues afirma que estos actores son sumamente importantes en la formación de los adolescentes. Estos últimos son considerados por el ICI como poseedores de “una amplia cobertura y difusión [que] influyen fuertemente en la formación de hábitos de consumo, de costumbres y modos de vida que el pueblo va convirtiendo en modelos para vivir” (ICI, 1997, p. 6). Este sistema de educación informal es considerado como vivencial debido a que parte de la realidad, en algunos casos trata de integrar diversas ramas del conocimiento pues se considera que “sus métodos son activos, participativos y adaptables” (ICI, 1997, P. 7). Sobre ambos sistemas de educación, el formal e informal se puede afirmar que cumplen la función de legitimar y conservar la ideología hegemónica que favorece a las minorías.

Por lo anterior, Yurén Camarena (2012) puntualiza que además de la enseñanza y la instrucción se reconoce otro proceso educativo, este es el de la formación, mismo que se conceptualiza como “un movimiento del sujeto que surge de la duda, la insatisfacción y la necesidad; del anhelo de reconocerse como aquel que habla, actúa, se narra y es responsable moral de sus actos; del esfuerzo de resistirse a ser instrumentalizado u homologado” (2012, p. 84). Así, la formación es el fruto de la negociación, mientras que los otros procesos educativos (enseñanza, instrucción, capacitación, orientación) llevan el signo de la positividad, la certeza y la búsqueda de perfeccionamiento asegurando que “no hay formación sin actividad que busca transformar algo” (p. 85).

Así como la educación es un proceso que no depende únicamente de la escuela, también se considera que no sólo se adquieren conocimientos en la misma. Para el Instituto Cooperativo Interamericano “se aprenden también valores y normas de conducta” (p. 7). Dentro de éstos resalto siete métodos que son considerados como válidos en el proceso de formación escolar:

- *Se enseña a privilegiar el trabajo y el éxito individual sobre el trabajo en equipo y la solidaridad.* Es decir, se inculca un alto sentido de individualismo y se fomenta la desconfianza hacia los demás.

- El segundo aspecto tiene que ver con enseñar a *tener un sentimiento de inferioridad*, en este sentido se divide a los alumnos/as en buenos y malos, pues se sobre valora su éxito intelectual.
- El tercer aspecto tiene que ver con *ser sumisos/as*, es decir, se les enseña a los y las estudiantes a que no deben cuestionar, ni deben discutir a la autoridad absoluta. En este caso a sus maestros/as o directivos.
- El cuarto aspecto se relaciona con *respetar el orden establecido por los/las demás*. Esto tiene que ver con aceptar que hay un solo método, una sola verdad que está preestablecida y que no debe de ser cuestionada.
- Con relación al quinto aspecto *se les enseña a los y las estudiantes a tener miedo al conflicto*. Lo anterior tiene que ver con creer que todo está previamente determinado, que el profesor/a es quien todo lo sabe, quien debe ordenar, hablar, decidir, juzgar, calificar y castigar. Mientras que el alumno/a es quien no sabe, simplemente escucha, calla, obedece y es juzgado.
- El sexto aspecto habla *sobre tratar a los alumnos/as de una manera uniforme sin considerar la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje*.
- El séptimo aspecto identifica que *los métodos que se utilizan en la escuela son en su mayoría pasivos*.

La interiorización de estas normas y valores priva a los y las adolescentes de una formación completa que les permita explorar en profundidad qué significados tienen en sus vidas el ser estudiante, por lo tanto se les excluye de una comprensión integral de la institución escolar. En cuanto a la exclusión, Yurén Camarena (2012) concluye que “excluir es hacer imposible la existencia de alguien, lo cual puede también entenderse como impedir que ese alguien logre fugarse de la trama que lo normaliza” (p. 90). La autora advierte que existen múltiples formas dentro del actual sistema educativo formal tradicional que excluyen a los jóvenes de procesos formativos:

- **La exclusión directa.** Consiste en cerrar las puertas del sistema escolar a los jóvenes.

- **La exclusión indirecta.** Se produce cuando los dispositivos escolares no responden a las expectativas y obstaculizan su proceso formativo.
- **La exclusión velada.** Es aquella que se oculta bajo la forma de inclusión.

De lo anterior para Yurén Camarena la formación “es estimulada por el reconocimiento de los otros” (2012, p. 85). La autora afirma que un sujeto no reconocido y tratado como objeto difícilmente entra en un proceso de formación. Bajo esta premisa puedo afirmar que la exclusión en cualquiera de sus tipificaciones obstaculiza el proceso de subjetivación de los estudiantes.

La formación –bildung- y la subjetivación del adolescente en la escuela.

Teresa Yurén (2012) menciona que la formación es un movimiento del sujeto que surge de la duda, la insatisfacción y la necesidad; del anhelo de reconocerse como aquel que habla, actúa, se narra y es responsable moral de sus actos; del esfuerzo de resistirse a ser instrumentalizado u homologado. Por lo tanto la formación es el fruto de la negociación, mientras que los otros procesos educativos (enseñanza, instrucción, capacitación, orientación) llevan el signo de la positividad, la certeza y la búsqueda de perfeccionamiento, con base en la premisa anterior la autora afirma que “no hay formación sin actividad que busca transformar algo” (p. 85)

Así al hablar sobre la formación o *bildung* que es su equivalente en alemán, Eduardo Weiss (2012) retoma la visión de Yurén Camarena y comparte este concepto evocando al ideal de la *paideia* griega, pues se refiere al “proceso de moldeamiento de una figura, desde el moldeamiento armonioso de la figura humana en las esculturas hasta el ideal de la formación armoniosa de cuerpo y alma y como desarrollo de las potencialidades del alma humana” (p. 8) y retoma la visión de este concepto desde la perspectiva de Herder resaltando

en contra de la simple transmisión de conocimientos y buenas maneras, que llamó educación, el concepto de *bildung* (...) [es] un proceso para hacer a las

personas capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas (...) requiere la actuación viva del enseñante y la actividad del que se forma no solo en términos individuales sino también colectivos (p. 9).

Retomando a Goethe, Weiss hace énfasis en que el *bildung* deber ser “la formación interna y comprensiva del ser humano, el desarrollo de su plenitud, la formación de la personalidad” (2012, p. 9) y resalta dos aspectos sobre la formación desde la perspectiva Hegeliana, aquel de la objetivación y el de la subjetivación. Enfatizando la intersubjetividad desde una perspectiva psicoanalítica, este autor se refiere a la relación entre formador y formado y señala

la conciencia de sí del sujeto se transforma en conciencia para sí, cuando encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos con relación a sí mismo y deseos hacia mí, es decir, que el otro también es un sujeto; a través del reconocimiento del otro como sujeto yo me puedo reconocer como sujeto. Desde esa perspectiva habrá que interpretar el proceso de dialogo entre formador y formado como lucha por el reconocimiento y como proceso de retorno sobre sí mismo (p.9)

Weiss habla de la importancia de este diálogo y retoma a Gadamer destacando que éste “concibe el diálogo con lo otro, como un diálogo que modifica mi horizonte de vida actual. Al comprender el horizonte del pasado (o del otro cultural), y dialogar con él, amplió mi horizonte, conciencia y experiencia” (p. 10).

Lo anterior está inexorablemente relacionado con la crítica de Freire al sistema educativo tradicional al que he hecho mención en este apartado. Las reflexiones teóricas de Weiss sobre los jóvenes y la escuela abordan la vida juvenil y estudiantil desde tres conceptos: la sociabilidad, la socialización y la subjetivación. Aunque haré mención sobre los dos primeros conceptos, quiero enfatizar que prestaré especial atención al concepto de subjetivación. Javier Saénz (1997), trabaja con la definición de subjetivación que retoma a partir del sentido que ha dado Foucault al término.

La subjetivación la asumimos (...) a las tecnologías del yo, como aquellas que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 119).

Weiss considera a la subjetivación “como un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona” (Holland, citado en Weiss, 2012, p. 139), es decir, como la autoría del sí mismo. La subjetividad, argumenta el autor, se desarrolla y se vuelve observable en las interacciones de los sujetos, en sus prácticas en las que participan con personas y en la forma como hablan sobre ellas y sobre sí mismas. Para Eduardo Weiss hablar de subjetividad implica por un lado considerar la formación de gustos, intereses y capacidades propios, y por otro lado, la interiorización de normas y valores. Al respecto argumenta que los sujetos antes de actuar ante situaciones concretas primero necesitan interpretar reglas y estándares: “el actor tiene que tomar en cuenta lo que los otros esperan de él” (Weiss, 201, p.140), al tiempo que la noción del *yo mismo* es considerada como “la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas, y sobre la posición propia en ellas” (p. 140). Esto último habla de la capacidad con la que cuenta el ser humano para “hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos de la cultura para construir su identidad y, en alguna medida, reconfigurar las prácticas y espacios en que participa” (Bucholtz citado en Weiss, 2012: 140).

Dubet y Martucelli (1998) enfocan tres lógicas de interacción en el proceso de socialización y de individualización:

- la interiorización de normas o roles (socialización),
- el desarrollo de la subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación) y,
- la actuación instrumental o estratégica cifrada por un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vista a proyectos

futuros, y considerando recursos y recorrido escolar previo (estrategia).

Estos autores enfatizan el alza sucesiva de una de estas lógicas de acción en las diferentes etapas del recorrido escolar pues consideran que los niños de primaria socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad, mientras que a nivel bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias.

La investigación de Eduardo Weiss (2008) con jóvenes de bachiller en México le permitió observar que la escuela es un espacio de sociabilidad y socialidad. Este último término lo retoma de Maffesoli (1990, citado en Weiss, 2008) y menciona que “la socialidad destaca el revivir de la comunidad, un actuar juntos guiado más por la emoción que por la razón, el predominio de un *paradigma estético* en la sensibilidad colectiva, y la importancia de elementos lúdicos y dionisiacos en el vibrar juntos de un neo-tribalismo” (p. 3). Sin embargo, Weiss encuentra que la vida juvenil no se agota en el placer de estar juntos, sino que afirma que “el diálogo entre el yo y el otro como parte fundamental de todo proceso de comunicación, interacción y de construcción de identidad (...) [es parte importante] del proceso de creación de nuevas formas de vida” (p.4) y al respecto afirma:

En suma, pensamos que la subjetividad de los jóvenes de bachillerato no se reduce a agenciar los tiempos y esfuerzos escolares, ni a un individualismo vacío, ni es sólo un puro vibrar juntos de manera momentánea. Incluye la experiencia de encontrar otros significativos; tanto en sus conversaciones como en sus diálogos internos, los jóvenes desarrollan importantes procesos de reflexión y auto-regulación (Weiss, 2008, p4).

Dubet y Maturcelli (1998) hablan sobre los/las estudiantes de secundaria de un modo similar al de Weiss, sin embargo, mientras identifican las tres lógicas de interacción afirman:

Los colegiales [adolescentes que cursan la secundaria] hacen la experiencia de una verdadera tensión, es decir, una ruptura entre alumno y el

adolescente. Con la adolescencia se forman un “sí mismo” no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela que “afectan” a la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio pero sin él. (pp. 196-197)

Para Eduardo Weiss (2012) hablar de adolescentes desde los estudios de culturas juveniles, principalmente aquellos hechos por Rossana Reguillo y Charles Feixa, propone entender “la idea de los jóvenes como creadores de nuevas culturas que se expresan sobre todo a través de la música y las estéticas” (p. 137). Weiss propone no asumir que los adolescentes viven en una etapa moratoria en donde no asumen responsabilidades bajo la concepción de que *adolescente* “adolece de madurez” (p. 137) sino entender que adolescencia significa crecer y que “la noción de crecimiento y construcción (paulatina y cambiante) de las identificaciones como proceso” rescata la concepción de que el adolescencia “representa espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia” (p. 137), de desarrollo de la identidad y crisis.

Weiss explica que al ser parte de diferentes ámbitos, los adolescentes se socializan en ellos y como ejemplo al respecto habla de la escuela. Un espacio que se rige bajo normas que al mismo tiempo comprende ciertos componentes de los que los estudiantes se vuelven parte. Al entender las normas y los significados del espacio se comienzan a desarrollar preferencias y las acciones se dan a partir de estas. Así “se discute si se construye la identidad o (...) identidades entre las que definen de cierta continuidad y coherencia de las actuaciones del individuo” (p. 142). Dentro de los estudios de Weiss se considera a la escuela como un “espacio juvenil (...) [que no es es] sólo un espacio lúdico y de diversión; a través de sus prácticas y las conversaciones sobre ellas, los jóvenes también aprenden de sus experiencias en un amplio registro y forman sus identidades” (2012, p. 135). Al respecto me parece importante retomar el concepto de sociabilidad que Weiss desarrolla desde la noción que propone Simmel y que hace referencia al “gusto que obtiene de la unión con otros y al aspecto lúdico de estar juntos” (p. 138). Los procesos de socialización y subjetivación son procesos que no tienen principio o fin, sin embargo

estos procesos son vividos con mayor intensidad por los jóvenes. Weiss (2012) afirma que “son ellos [quienes] exploran continuamente diferentes ámbitos y maneras de interactuar” (p. 141) además que:

las identificaciones se generan en la práctica social, y son vividas en y a través de la actividad en diferentes ámbitos de vida o mundos figurados (...) donde los actores realizan cierto tipo de actividades que requieren del desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, comparten ciertos significados, normas y valores en sus interacciones y los actores ocupan determinadas posiciones y jerarquías. (p. 141).

La autoformación y los dispositivos heterotópicos como una posibilidad para generar procesos de subjetivación.

Para Manuel Castells (1997) la identidad en lo referente a los actores sociales se entiende como “el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural o un conjunto de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (p. 28). Para él, este proceso de construcción de sentido no es más que el conjunto de símbolos que dan congruencia y sentir al actuar. Jorge Gómez Izquierdo y María Eugenia Díaz de Rivera (2011) la entienden como “el proceso de identidad cognitiva, emocional y simbólica en el tiempo y en el espacio, ubicación que se deconstruyendo y elaborando a partir del reconocimiento y la diferenciación, y que es el mecanismo que permite procesar experiencias y acontecimientos” (p. 14). Para Eduardo Weiss (2012) antes de actuar ante situaciones concretas, los sujetos primero necesitan interpretar reglas y estándares: “el actor tiene que tomar en cuenta lo que los otros esperan de él” (Weiss, 2012, p. 140). Al mismo tiempo, la noción del *yo mismo* “es la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas, y sobre la posición propia en ellas” (p. 140). Lo último nos habla de la capacidad con la que cuenta el ser humano para “hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos de la cultura para construir su identidad y, en alguna medida, reconfigurar las prácticas y espacios en que participa” (Bucholtz

citado en Weiss, 2012, p. 140). Por tanto, la subjetivación no es ajena a los procesos de identificación, dice Teresa Yurén Camarena (2012) que “el anhelo del que emana el esfuerzo de subjetivación es ya una forma de identificación” (p. 94).

Yurén Camarena (2012) afirma que la formación “es estimulada por el reconocimiento de los otros” (p. 85). El sistema escolar, entonces normaliza y legitima métodos que restan importancia al proceso de formación aun cuando este es un factor fundamental en la vida del adolescente, motivo por el cual los y las estudiantes procuran vías que resisten esta función del sistema escolar. A éstas vías, Yurén Camarena las nombra *fugas autoformativas* pues afirma que “cuando los objetivos, las actividades, los contenidos, los recursos, los métodos, y en general, las reglas del funcionamiento son decididos por la instancia que ofrece un programa educativo formal o no formal” (2012, p. 85) se está frente a la presencia de un dispositivo heteroformativo y apunta que en cambio la autoformación “consiste en una serie de prácticas mediante las cuales la persona asume la dirección de su propio proceso formativo y se ve autonomizando, en grados variables con respecto de la institución escolar” (p. 86).

Existen diversos niveles de autoformación dentro de los cuales se encuentran la autoformación orientada, la autoformación guiada y la autoformación dirigida (Dumazedier citado en Yurén, 2012, p. 86). Las características de cada uno de los niveles las describo a continuación:

- La autoformación orientada: Se aprovechan apoyos pedagógicos, pero el sujeto se reserva el guiarse a sí mismo, a su ritmo y sin control externo.
- La autoformación guiada: Se busca una guía periódica de su trabajo y cumple con determinadas etapas, medios y evaluaciones.
- La autoformación dirigida: El adulto se incorpora a un programa preestablecido y se orienta hacia la obtención de un diploma o de un título.

Considero importante enfatizar que si bien la autoformación no conlleva automáticamente la liberación de todas las sujeciones, sí es una vía en donde predomina la resistencia en mayor o menor medida a la institucionalización normalizante y heteroformativa del sistema escolar. Se considera que los dispositivos que facilitan la autoformación son escasos, sin embargo los jóvenes configuran de manera constante algunos de ellos con la intención de revelar un deseo de ser y de convivir de una manera distinta a la normalizada.

Cuando hablo de dispositivos entiendo a la “amalgama de elementos que se ponen en movimiento obedeciendo a deseos más que a intencionalidades claras” (Yurén, 2012, p. 86), se les nombra así porque configuran el marco que organiza la acción de los sujetos que siguen su impulso formativo. Teresa Yurén Camarena (2012) distingue dos tipos de dispositivos:

- **Los dispositivos ortotópicos.** Estos son aquellos que se organizan partiendo de una clara intencionalidad de autoformación autodidacta, guiada o dirigida.
- **Los dispositivos heterotópicos.** Su finalidad y organización no son claras para el propio sujeto, sin embargo, responden al impulso de autoformación y constituyen “espacios transnacionales entre la fusión y la apertura al mundo, razón por la cual se alientan el juego y la libertad.” (Ortiz y Martínez, citados en Yurén 2012, p. 87).

Es importante puntualizar que de manera general todos los dispositivos autoformativos se diferencian de los dispositivos heteroformativos porque favorecen la toma de conciencia. El término heterotópico es empleado para referirse a un lugar distinto a aquel que es el central en un relato. Así, considerando que la escuela es el centro del relato hegemónico de la educación, Yurén Camarena (2012) afirma que los dispositivos heterotópicos están precisamente fuera del relato. Así, “el dispositivo heterotópico está fuera del espacio legitimado para educar” (p. 87). Partiendo de lo anterior, Teresa Yurén Camarena (2012) en su análisis sobre diversos dispositivos heterotópicos encuentra una serie de rasgos que los describen y señala lo siguiente:

- En estos dispositivos los y las jóvenes combinan los aprendizajes teóricos y técnicos con el saber convivir y con el saber ser.
- La autoformación se combina con procesos de formación en los que las y los jóvenes aprenden de y con otros; cada uno es aprendiente al tiempo que contribuye al aprendizaje de los otros.
- Estos dispositivos se configuran a partir de una fuerte preocupación existencial; los y las jóvenes desarrollan estrategias propias de aprendizaje.
- Los dispositivos constituyen espacios lúdicos, terapéuticos y educativos a la vez.
- Los lazos e interacciones con los otros suelen ser de simetría y reciprocidad y están cargados de afectividad.
- El sujeto se incorpora a ellos aceptando ciertas formas de sujeción, a cambio de ejercer un tipo de libertad que es la que requiere.
- Los contenidos de aprendizaje obedecen a sus intereses y el proceso responde a su ritmo y necesidades.

Los y las adolescentes que asisten a la secundaria consideran que la interacción con sus pares es un aspecto que tiene prioridad sobre otro tipo de relaciones a lo largo de esta etapa de sus vidas, al mismo tiempo al tener la oportunidad de escuchar al otro y verse reflejado en él pueden darse cuenta que se necesita también de un contacto afectivo con otra persona, que nada tiene que ver con un aspecto romántico (y no porque está cuestión no sea importante), sino que más bien tiene relación con abrir posibilidades de auto-conocimiento y expresión. Por lo tanto debo subrayar que la subjetivación es un proceso que no se desarrolla como un tarea solitaria, más bien es ésta la razón por la que aún sin estar interesados en la escuela como una institución que proporciona conocimiento y habilidades académicas, los y las adolescentes necesitan estar en la escuela porque es un lugar en donde pueden encontrarse con sus símiles, lo que permite que puedan conocerse y comprenderse mejor a sí mismos mientras conocen y comprenden a los otros. Así, al ir construyendo mediante esta interacción sus identificaciones, es decir, desarrollar sus gustos, intereses y capacidades, también experimentan la

necesidad de emanciparse de normas y valores que les son exigidos para cubrir las necesidades de otros, ya sea los maestros o los padres.

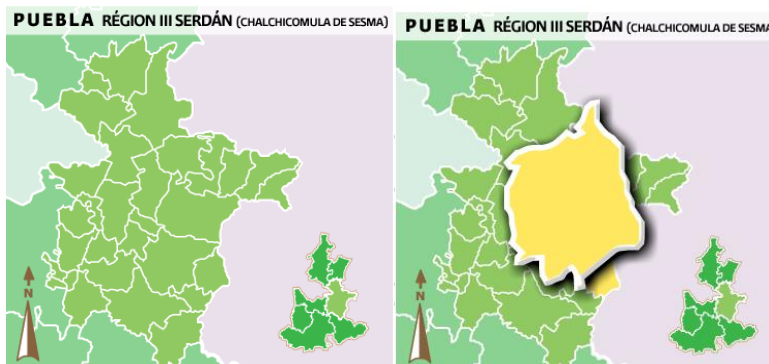
En este capítulo discutí al sistema educativo formal tradicional como un ente que legitima y regula la homogeneización en los y las estudiantes, y considero que los procesos de formación y subjetivación tienen una función importante por lo que la escuela debería ser un espacio que los promueva y los brinde como recursos a los y las adolescentes que se encuentran en etapa escolar. Esta premisa se sustenta en mi experiencia en la localidad de Paso Carretas, en donde tuve la oportunidad de trabajar con los y las estudiantes de la telesecundaria de esta comunidad que se describe en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

LA LOCALIDAD, LA TELESECUNDARIA Y LOS PROTAGONISTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Enseña por México me asignó para cumplir los dos años del programa en Paso Carretas, una localidad que se encuentra en el municipio de Atzitzintla en el estado de Puebla. La comunidad colinda al norte con Chalchicomula de Sesma, al sur con Esperanza y al este con el Estado de Veracruz (INAFED, 2015). La población total de la localidad es de 935 habitantes, de los cuales 434 son hombres y 501 mujeres. La distribución por grupos de edad es de 222 habitantes de entre 4-14 años y de 450 de entre 15-59 años. El ratio de fecundidad de la población femenina es de 3.42 hijos por mujer (Pueblos América, 2015), lo que indica que en su mayoría las familias en la localidad son numerosas.

Ubicación Geográfica



Fuente: INAFED, 2015

En términos de salubridad, la comunidad cuenta con una casa de salud y aunque las instalaciones se encuentran en estado óptimo no se cuenta con personal

capacitado que pueda brindar el servicio. Debido a lo anterior las familias deben desplazarse a las localidades vecinas para poder obtener el servicio.⁴

Un porcentaje considerable de la población cuenta con el apoyo de Prospera, un programa de inclusión social que es dirigido a personas que viven en situación de pobreza (Coordinación Nacional de Prospera, 2016), mismo que cubre con los gastos de consultas médicas y otorga apoyo financiero a las familias según el número de hijos que estén en la escuela.⁵

El principal medio de subsistencia es la agricultura, actividad que aunque encabezada por hombres, se realiza de manera conjunta con mujeres y niños. Es importante destacar que el trabajo consta de 10 horas a cambio de un promedio de entre 100 y 120 pesos (moneda nacional)⁶. En menor cantidad destacan algunas otras actividades como: mecánicos, carpinteros, albañiles, pintores, costureras y cosmetólogas.

La localidad cuenta con un total de 191 hogares, de estos 19 tienen piso de tierra y aproximadamente 12 consisten de una sola habitación, 153 de todas las viviendas tienen instalaciones sanitarias, 144 son conectadas al servicio público y 152 tienen acceso a la luz eléctrica. Para 2010 la estructura económica permitía a una vivienda tener acceso a una computadora, a 22 a tener lavadora y a 110 tener televisión (INAFED, 2015).

La Telesecundaria Manuel Azuela

Paso Carretas cuenta con cuatro planteles educativos: un jardín de niños, una primaria, una telesecundaria y un bachiller general. Enseña por México me asignó

⁴ En alguna de las charlas informales que tuve con las alumnas pude darme cuenta de que el servicio médico es un tema que tiene tiempo sin ser solucionado. Me comentaron que ellas y sus hermanos y hermanas habían nacido en Esperanza, Atzitzintla, Santa Cruz Texmalaquilla, Orizaba o Ciudad Serdán. Afirman que si alguna emergencia se presenta tienen que trasladarse a la localidad más cercana debido a que en su localidad no hay quien pueda atenderlos.

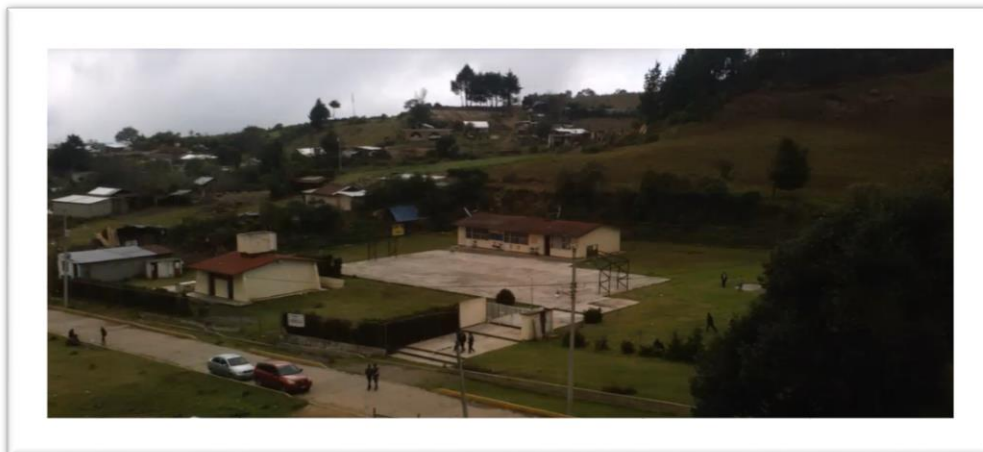
⁵ Algunos de los estudiantes eran obligados por sus padres a asistir a la escuela con la finalidad de poder recibir este apoyo económico.

⁶ Esta situación orillaba a algunos estudiantes a faltar a clases para poder ir con los padres a trabajar en el campo con la intención de apoyar en casa y así cubrir con las necesidades básicas.

como maestra de lengua extranjera en la Telesecundaria Mariano Azuela, mientras que Yuridia mi compañera PEM fue asignada para impartir la materia de español. Tres salones, una cancha de basquetbol, un terreno utilizado como cancha de fútbol y la dirección forman la infraestructura de la institución. Para el ciclo escolar 2014-2015 se matricularon 68 estudiantes, y en el ciclo escolar 2015-2016 un total de 66 alumnos.

Un grupo por grado conformaba la matrícula de la escuela y un total de tres maestros conformaban el cuerpo docente de la institución. El director de la escuela siempre imparte el segundo grado, mientras que los otros dos maestros son asignados para impartir primer y tercer grado en la telesecundaria.

Foto de la telesecundaria



Fotografía: Archivo personal

Los y las estudiantes como protagonistas

Durante los dos años de mi participación en la telesecundaria atendí a un total de 95 estudiantes, 44 de ellos fueron hombres y 55 fueron mujeres divididos en cuatro grupos diferentes. Con dos grupos tuve la oportunidad de trabajar por un periodo de

dos años, y con otros dos grupos pude trabajar solamente un año. La tabla que presento a continuación detalla las características de cada uno de los grupos.

Tabla características de los grupos

GRUPO	TOTAL DE ESTUDIANTES	DE CICLO(S) ESCOLAR(ES)	TIEMPO DE INTERACCIÓN	DE GRADO
GRUPO 1	29	2014-2015	1 AÑO	3RO
GRUPO 2	22	2014-2016	2 AÑOS	2DO Y 3RO
GRUPO 3	17	2014-2016	2 AÑOS	1RO Y 2DO
GRUPO 4	27	2015-2016	1 AÑO	1RO

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que los chicos y chicas son de la misma localidad y estudiaron en la misma escuela debo confesar que cada grupo es muy diferente entre sí. Para mí, los cuatro grupos son especiales de una forma distinta, las características que describo a continuación sobre cada grupo abonan a entender el proceso por el que transitó cada uno en el transcurso de mi participación en la telesecundaria.

Grupo 1

Con un total de 29 adolescentes, el grupo 1 fue con el que tuve mejor conexión de toda la escuela. Trabajamos por un periodo de un año, en el ciclo escolar 2014-2015. Al momento de tener el primer contacto, las chicas y chicos se encontraban cursando el tercer grado de secundaria. El rango de edad era entre 14 y 18 años. Las rivalidades entre los y las estudiantes dentro del grupo eran evidentes, principalmente con las chicas. Las divisiones estaban muy marcadas, cada quien

tenía “su bolita”⁷ con la que prefería pasar tiempo en las horas libres o trabajar en equipos para realizar trabajos escolares. Al momento en el que tuve la oportunidad de conocer a este grupo no tenían maestra titular, en enero de ese ciclo escolar llegó una profesora que se encontraba realizando su internado, pero se fue en marzo, para abril llegó la maestra que sería su titular hasta el fin del ciclo escolar.

Fotografía del grupo 1



Fuente: Archivo personal

Grupo 2

Un total de 22 estudiantes con los que tuve la oportunidad de trabajar por dos años. En el primer ciclo escolar se encontraban cursando el segundo año de secundaria, mientras que para el segundo ciclo estaban en el tercer año de secundaria. Su rango de edad era entre 14 y 17 años. Este grupo fue de entre todos el más participativo y también fue el más unido y entusiasta. De manera muy particular las alumnas mostraban siempre muy proactivas.

⁷ “Su bolita” es una expresión utilizada para describir al conjunto de personas que comparten tiempo y espacio juntos.

Fotografía del grupo 2



Fuente: Archivo personal

Grupo 3

Este grupo fue el menos numeroso de todos con un total de 17 alumnos con los que tuve la oportunidad de trabajar por un periodo de dos años mientras cursaban primero y segundo de secundaria, respectivamente. Cuando los y las conocí venían de la primaria y estaban acostumbrados/as a un trato muy conductista en donde para que se convencieran de hacer algo tenían que ser motivados/as con algún premio. Debo confesar que muchas veces mi paciencia se vio rebasada por su comportamiento, pues aún les gustaba jugar y hacer cosas infantiles. Con el paso del tiempo sus intereses fueron modificándose al igual que nuestra relación, pues fue mejorando y haciéndose más fuerte poco a poco. Su rango de edad para finales del segundo ciclo era entre 12 y 14 años.

Fotografía del grupo 3



Fuente: Archivo personal

Grupo 4

Con un total de 27 estudiantes trabajé con este grupo por un año solamente para el ciclo escolar 2015-2016. Tenían entre 11 y 13 años. Las características de este grupo las asocio con ternura e inocencia. A pesar de que algunos alumnos eran muy rebeldes, siempre fueron muy participativos/vas y divertidos/as. A diferencia del grupo anterior, a pesar de que venían del sistema de primaria su actitud era un tanto más madura y académicamente estaban mejor preparados/as.

Fotografía del grupo 4



Fuente: Archivo personal

La situación educativa en Paso Carretas

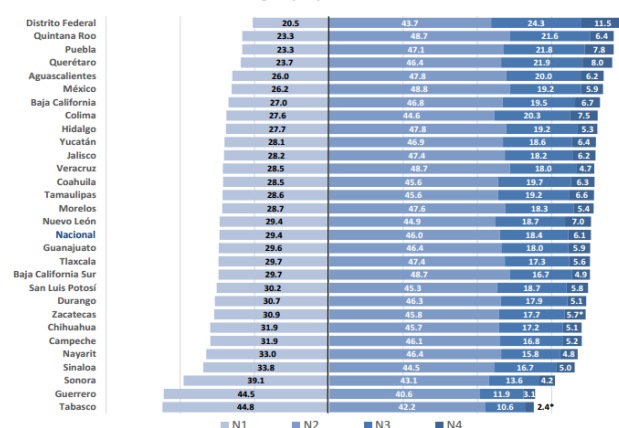
Para finales de 2015 los resultados de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en el estado de Puebla fueron considerados como “preocupantes” en palabras de la consejera presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Sylvia Schmelkes según menciona Alma E. Muñoz (2013), pues según los resultados que se obtuvieron, la prueba:

(...) reflejó una acentuada desigualdad entre estudiantes, según las condiciones socioeconómicas de sus familias y comunidades. (...) Por ejemplo, mientras 69 por ciento de los niños de localidades con menos de 500 habitantes se ubican en el nivel más bajo de logro en Lenguaje y Comunicación, contra 39 por ciento de quienes residen en grandes ciudades. (Muñoz, 2013)

A continuación una gráfica que presenta los resultados obtenidos a nivel nacional sobre la prueba PLANEA aplicada a finales del ciclo escolar 2014-2015 a estudiantes de tercero de secundaria:

Tabla de resultados estatales en lenguaje y comunicación en secundarias

Resultados estatales en Lenguaje y comunicación: 3º de secundaria



Nota: No se incluyen los datos de Oaxaca, Michoacán y Chiapas.
*Estimación cuyo coeficiente de variación es superior al 20% pero inferior al 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Fuente: INEE (2015)

Paso Carretas se ubica dentro de las localidades consideradas como rurales. Parece importante apuntalar que el porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 10.7% (9.45% en los hombres y 11.78% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 4.89 (4.78 en hombres y 4.97 en mujeres) (Pueblos de América, 2015). A nivel educativo el rezago es considerable, según Mejora tu Escuela (2015), plataforma que califica la calidad educativa de las escuelas públicas y privadas a nivel nacional, y que cuenta con cinco niveles de evaluación: excelente, bien, de panzazo, poco confiable y reprobado, ubica a los planteles educativos de la localidad en la siguiente situación:

Tabla de la calidad educativa de las instituciones de nivel medio y medio superior en la localidad de Paso Carretas

Escuelas	Nivel escolar o tipo de establecimiento	Turno	Privada / Pública	Semáforo educativo
 Zaragoza Paso Carretas, Puebla	Bachillerato	Matutino	Pública	 Reprobado
 Profesor Rafael Ramirez Paso Carretas, Puebla	Primaria	Matutino	Pública	 Reprobado
 Mariano Azuela Paso Carretas, Puebla	Secundaria	Matutino	Pública	 Poco confiable

Fuente: Mejor tu escuela (2015)

El Bachillerato General Ignacio Zaragoza al igual que la primaria Profesor Rafael Ramírez se consideran como instituciones educativas en nivel reprobatorio, mientras que la telesecundaria Mariano Azuela escala un nivel en el semáforo ubicándose dentro de las instituciones que se consideran como poco confiables.

Así, me parece que bajo estas estadísticas las oportunidades para que los/las adolescentes puedan acceder a obtener un título universitario son escasas. Las personas que logran tener acceso a instituciones de educación superior se ven forzadas a viajar a otros municipios como Tehuacán y Chalchicomula de Sesma. En ocasiones migran a otro Estado (Guadalajara y Veracruz, principalmente), debido a

que el municipio de Atzitzintla no cuenta con instituciones que puedan brindar este servicio. Aunado a esto, cabe señalar que para la mayoría de los/las adolescentes la opción resulta poco viable ya que el desplazamiento genera gastos económicos que son difíciles de solventar. En primera estancia la localidad califica para considerarse dentro la exclusión directa.

La telesecundaria matriculó para el ciclo escolar 2015-2016 a 68 alumnos, 17 en primer año, 22 en segundo y 29 en tercero; del total de los estudiantes 30 eran hombres y 29 mujeres. Al inicio del ciclo escolar Enseña por México nos pidió a los participantes aplicar una encuesta a los/las estudiantes sobre crecimiento personal que los evaluó de 0 a 4 en distintas categorías;

- en motivación y perseverancia: los estudiantes obtuvieron un promedio de 2.6;
- en empatía y asertividad: donde se obtuvo un promedio de 2.3;
- en autoconocimiento y reflexión: se obtuvo un promedio de 2.6;
- y por último, en trabajo en equipo y manejo de conflictos: el promedio fue de 2.5.

Para ese entonces la construcción del instrumento (ver anexo 1) y la definición de las categorías era muy vaga;⁸ sin embargo, este instrumento me dejó percibir las expectativas de los y las estudiantes. Sumado a que tuve la oportunidad de conocer la opinión de los y las adolescentes sobre la forma en la que se les impartían las clases puedo afirmar que también se encuentran dentro de una exclusión indirecta.

Aunque un tanto más compleja y difícil de medir, los/las adolescentes se suman a la exclusión velada bajo la idea que todos deben ser tratados igual. Coincido con Yurén Camarena (2012) cuando afirma que a esta forma de exclusión “se da a la manera de un bloqueo a la diferenciación del sujeto que se revista de

⁸ Con el paso del tiempo la organización ha trabajado y construido instrumentos mejor planeados, los cuales a la fecha desconozco, pero he escuchado testimonios de participantes actuales que señalan la mejoría en esta categoría.

la idea de un *trato igual*, de lo *justo* o lo *conveniente*”, es decir, la homologación de las diferencias.

A lo largo de este capítulo presenté el contexto en el que trabajé por un período de dos años, describí cada uno de los grupos con sus particularidades y desafíos. Con base en esta inserción, decidí trabajar un taller de fotovoz para modificar actitudes y comportamientos en los y las estudiantes que los guiaron a liberarse, en el espacio que compartimos en la escuela, de la forma homogeneizadora y normalizante con la que se rige el sistema educativo formal tradicional. Esto partiendo de la idea de que cada uno de los/las participantes contaba con un potencial personal muy característico que estaba siendo ignorado por la propia dinámica escolar.

CAPÍTULO 4

LA FOTOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA Y HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL

La intención de esta investigación es producir datos que describan, interpreten y descubran significados de conductas que pueden ser observadas en los sujetos protagonistas de esta investigación y que también a partir de sus propias palabras, ya sea de manera oral o escrita, aporten al análisis de esta experiencia. Esto en palabras de Taylor y Bogdan (1987) habla de una metodología de tipo cualitativa, pues los autores señalan que “el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan inmersos” (p.20). Es decir, a las personas se les considera como parte de un todo desde una perspectiva holística, y no únicamente se reducen a variables. Asimismo para esta investigación se desarrollan conceptos partiendo de datos y teorías preestablecidos, sin embargo, existe flexibilidad para incorporar nociones que pudieran resultar pertinentes a lo largo de la investigación. Por lo tanto además de ser una investigación cualitativa es también inductiva. Taylor y Bogdan (1987) señalan que la investigación cualitativa es inductiva cuando “los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible” y “comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados” (p.20).

Al vincular a la fotografía con procesos de investigación social, se concibe a la imagen como un proceso y no sólo como un resultado. Es decir, que esta herramienta contribuye al acercamiento crítico de realidades puntuales, al tiempo que detona la discusión y reflexión en torno a éstas y permite que las personas que participan en el proceso den su mirada y aporten sus percepciones sobre su cotidianidad. Por lo tanto, Mónica García Gil y Gregory P Spira argumentan que “la imagen se debe entender no sólo como simple instrumento que permite almacenar, comprobar y verificar datos, sino también como objeto y estrategia que posibilita el análisis y la reconstrucción de la realidad, así como diferentes lecturas sobre ésta” (2008, p. 63). Para estos autores la fotografía como herramienta de investigación

también permite documentar formas de vida de los diversos grupos con los que se trabaja a cambio de una mínima intervención en su cotidianidad.

Paula González Granados (2010) en su trabajo con niños y adolescentes hace un análisis de la función social de la fotografía a partir de tres estudios de Pierre Bourdieu (1965), *Un arte medio*, Susan Sontag (1977), *Sobre la Fotografía* y Roland Barthes (1980) *La cámara lúcida*. En este trabajo, la autora habla de las virtudes de la fotografía y lo que la hace significativa en el ámbito social. Al respecto afirma que “lo que realmente nos deja la fotografía es, finalmente, una referencia a un pasado que ya nunca más regresará. Lo que no puede negarse es que muestra que se estuvo realmente allí” (p. 120). Afirma que la importancia de la fotografía radica en dar testimonio de algo que fue real en el pasado. Retomando el trabajo de Barthes, hace mención que aunque de ninguna manera una fotografía es copia de la realidad, ésta se trata de un mensaje sin código que muestra algo que realmente estuvo allí. El referente, afirma, está entonces unido a su objeto, por lo que esa fotografía indiscutiblemente nos habla sobre el momento en que fue tomada y nos permite ver a través de los ojos de quién la tomó y a través de ella nos trasladamos a esa época, a ese momento que es su realidad.

Esta investigación responde al enfoque del interaccionismo simbólico, mismo que según Taylor y Bogdan (1987) “atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas dan al mundo que las rodea”. Asimismo Blumer (citado en Taylor y Bogdan, 1987) identifica tres premisas primordiales que caracterizan el interaccionismo simbólico. En primer lugar argumenta que el comportamiento de las personas está íntimamente predispuesto según los significados que las cosas tienen para ellas, es decir, sugiere que la acción está determinada por el significado, cuestión que será analizada gracias al taller de fotovoz. En segundo lugar el autor afirma que “los significados son productos sociales que surgen durante la interacción” (p.24), esto hace referencia a que las personas encuentran significaciones en las cosas según las formas en que los otros actúan respecto a ella, al respecto se debate en el apartado teórico conceptual sobre la importancia de procesos de subjetivación en el ámbito escolar. En tercer

lugar, se hace referencia a que “los actores asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación” (p. 24). La cuestión fundamental de esta investigación radica en el esfuerzo por presentar a los y las estudiantes dimensiones significativas de su realidad que al ser analizadas críticamente les posibilite reconocer la interacción de las partes de ese todo para así adoptar una nueva postura ante diversas situaciones, principalmente aquellas que son caracterizadas por los procesos de opresión.

La observación participante según Antonio Agustín García y Elena Casado (2008) es una herramienta de las ciencias sociales “para dar cuenta de cómo en la vida social se entrelazan sentidos y prácticas” (p. 47). Debido a que mi inserción en la telesecundaria me permitió tener una relación directa con los sujetos protagonistas de esta investigación, la observación participante fue una de las técnicas que permitieron recolectar información. La importancia de esta técnica radica en “la inmersión directa en los ámbitos sociales y la interacción con los agentes objeto de la investigación, [ya que] quien investiga no solo recoge información de primera mano del fenómeno; va además posando su mirar en diferentes aspectos que matizan sus hipótesis y le permiten avanzar líneas de análisis” (García y Casado, 2008, pág 48).

Ligados con la observación participante y con la finalidad de poder afianzar mi experiencia dentro de la telesecundaria, decidí utilizar los diarios de campo como instrumento para recolectar la información. Según Bonilla y Rodríguez (citados en Martínez, 2008) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. (...) En él se toma nota de aspectos que considere [el investigador] importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 77). Al respecto es prudente resaltar que el primer año como PEM en la telesecundaria fue atesorado a través de imágenes y videos únicamente. Durante el segundo año esta información fue recuperada en forma de diario de campo gracias al material audiovisual con el que se contaba. En contraste, el segundo año pude recopilarlo de manera puntual y oportuna través de estos diarios. Carlos Arturo Monje asume que “los investigadores en la observación

participativa llevan una libreta o diario de campo en el cual anotan el desarrollo cotidiano de la investigación, sus percepciones, sentimientos, expectativas, etc., es decir, sus impresiones subjetivas, referentes a los acontecimientos que viven en el transcurso de la investigación” (2011, p.155), así puedo señalar que el diario de campo me permitió llevar un registro de acontecimientos relevantes y de experiencias que desde mi rol de investigadora me parecía importante resaltar.

El fotovoz como herramienta metodológica para el cambio social.

Existen diversas metodologías que se basan en el diálogo y la reflexión como proceso para que los participantes puedan decidir “quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo”, una de ellas involucra el uso de la fotografía participativa. Esta técnica se conoce como *photovoice* o fotovoz. La herramienta se implementa a través de proyectos en los que un grupo de facilitadores trabaja con un conjunto de personas, usualmente pertenecientes a grupos menos favorecidos, y les enseña a usar una cámara fotográfica, guiándolos en la tarea de crear su propio trabajo fotográfico, ayudándolos así a definir, comunicar y mejorar su situación de vida. Los mismos participantes, a través del diálogo en grupo, la reflexión y el acompañamiento de los facilitadores, son quienes identifican los temas relevantes de su entorno, es decir, que además de brindar información al proyecto, aportan ideas, identifican problemáticas y diseñan soluciones basadas en una perspectiva de cambio. Las imágenes y las historias que acompañan a éstas son herramientas que permiten empoderar a los participantes para plantear soluciones a las necesidades que los aquejan.

Existen diversas experiencias que han utilizado el fotovoz como herramienta de investigación en las ciencias sociales. Las primeras experiencias desarrolladas por Caroline C Wang y Mary Anne Burris “se basaron en los principios de la educación para la conciencia crítica, desarrollados por Paulo Freire (...) a través de los cuales se promueve el cambio individual (...) que apuntan a lograr la equidad social” (García y Spira, 2008, p. 65). Bajo la metodología de Freire esta técnica

implica la selección y uso de fotografías que detonaran el diálogo. Al respecto Doval, Martínez Figueroa y Raposo (2013) mencionan que el fotovoz “asume el compromiso de fomento social, de búsqueda del cambio a través del diálogo; sin embargo, utiliza imágenes que los participantes realizan y seleccionan ellos mismos y por lo tanto, les permite expresar directamente la realidad de su vida cotidiana” (p. 152). También para Ángel Rabadán y Paloma Contreras (2014) el fotovoz es una técnica heredera de los estudios de la Comunicación para el Cambio Social que retoma “las bases del interaccionismo simbólico, el pragmatismo norteamericano y la educación popular latinoamericana, encontrando así sus principales influencias en la Comunicación Participativa (...) y la Pedagogía Dialógica Crítica de Paulo Freire (p. 148).

El campo de la comunicación y el desarrollo se orienta a habitantes de diferentes países, principalmente a los considerados en vías de desarrollo, para usar herramientas comunicativas variadas que les den la oportunidad de “expresar sus propios mensajes, mejorar su vida cotidiana, concientizar a sus ciudadanos acerca de la necesidad de lograr cambios sociales y formarlos para encontrar el camino que les permita obtener los resultados esperados” (García y Spira, 2008, p. 63). La combinación de medios que son usados de manera tradicional por las comunidades junto con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han permitido que desde esta perspectiva las comunidades tengan la apertura a nuevas oportunidades tanto de expresión como de crecimiento.

En el contexto de la comunicación social, la imagen es considerada como creación simbólica que es “expresada a través de códigos que pueden ser decodificados y susceptibles de ser interpretados e incorporados en el imaginario de individuos y comunidades” (García y Spira, 2008, p. 64), ésta no es inocente, pues tiene distintos niveles de realidad y se transforma de acuerdo con la mirada, según quién la observe y desde dónde lo haga. El significado de la fotografía es, entonces, “construido por quien la toma y quien la ve, ambos como representantes de posiciones sociales e intereses frente al acto fotográfico” (García y Spira, 2008, p. 64). Desde esta perspectiva, la fotografía, inmersa en la investigación social,

debe privilegiar el proceso crítico en el participante, además de “la construcción conjunta de conocimiento entre investigadores-facilitadores y participantes” (García y Spira, 2008, p. 64).

A lo anterior es importante sumar que sin importar el grado de alfabetización de las comunidades en donde se implementan estos tipos de proyectos, la imagen visual cobra un importante significado, dando pie a que el método del fotovoz se inscriba en esta nueva corriente de comunicación y cambio social que busca “a través de las imágenes desarrollar proyectos participativos, en los cuales los sujetos protagonistas de la investigación sean quienes puedan identificar, representar y ayudar a mejorar a su comunidad, a través del uso de la técnica fotográfica” (García y Spira, 2008, p. 65)

Rabadán y Contreras (2014) ven en los métodos visuales una forma de “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” (p. 144). Al respecto enfatizan, desde la investigación participativa, que las imágenes generan en conjunto con participantes y facilitadores, representaciones que detonan el diálogo. Afirman además que “el concepto de imagen comprende otros ámbitos que van más allá, e implica también procesos de pensamiento, percepción, memoria, en suma, procesos de la conducta; y por tanto, un concierto más amplio que el de la representación icónica” (p. 144).

A través de la documentación de la realidad sobre la vida cotidiana de las personas el fotovoz se entiende como una técnica invocadora de investigación participativa pues permite que aquellos sujetos que normalmente no son escuchados tengan la oportunidad de contar mediante imágenes y narrativas sus propias historias; es decir, hablar de lo que para ellos es importante permitiendo que protagonistas de los proyectos que se ejecutan con esta metodología tengan la oportunidad de identificar, representar y colaborar en la mejora de una comunidad.

Las primeras experiencias desarrolladas por Caroline C Wang y Mary Anne Burris “se basaron en los principios de la educación para la conciencia crítica,

desarrollados por Paulo Freire (...) a través de los cuales se promueve el cambio individual (...) que apuntan a lograr la equidad social” (García y Spira, 2008, p. 65). Bajo la metodología de Freire esta técnica implica la selección y uso de fotografías que detonan el diálogo. Al respecto Doval, Martínez Figueroa y Raposo (2013) mencionan que el fotovoz “asume el compromiso de fomento social, de búsqueda del cambio a través del diálogo; sin embargo, utiliza imágenes que los participantes realizan y seleccionan ellos mismos y por lo tanto, les permite expresar directamente la realidad de su vida cotidiana” (p. 152).

Para Rabadán y Contreras (2014) “la fotografía, ante todo es un testimonio. Cuando se muestra algún sujeto o hecho, se construye un significado, se hace una elección, se elige un tema y se cuenta una historia de algún modo” (p. 145) que permiten dirigir la mirada no sólo al mundo en el que se está inmerso el participante, sino también se “construye en la conformación del régimen perceptivo una subjetividad latente” (p. 145). Así, en términos de Freire, “la fotografía puede ser entendida como un medio que puede ser usado para posibilitar que una comunidad se mire a sí misma y pueda revelar la realidad social y política en la que está inmersa y su influencia en la vida de las personas” (Doval, Martínez Figueroa y Raposo, 2013, p. 65). Por lo tanto, la oportunidad que tienen los participantes de hacer realidad las transformaciones sociales reside justamente en hacerse partícipes del proceso. “Se utiliza la intermediación de la imagen visual y las historias que de ella se derivan como evidencia para promover la participación eficaz de las personas inmersas en la problemática investigada, y así no quedan sometidas a las intenciones de otras personas o imágenes” (Doval, Martínez Figueroa y Raposo, 2013, p. 66).

Diversas experiencias del fotovoz y su relación con el cambio comunitario

El *photovoice* o fotovoz tuvo su origen con Caroline C. Wang y Mary Anne Burris (1999) a mediados de la década de los noventa. La técnica fue utilizada para promover en mujeres de las aldeas de China prácticas sobre el cuidado de la salud

y educación. A partir de entonces esta herramienta de investigación ha sido aplicada en diferentes programas alrededor del mundo para combatir problemáticas diversas como: la inclusión social, migración, violencia contra la mujer, autismo, discapacidad, salud, VIH/SIDA, entre otras. El *photovoice* o fotovoz proporciona cámaras para que las personas “puedan fotografiar la realidad cotidiana” (Wang, s.a, p. 178). Sus objetivos principales son tres:

- Retratar, registrar y representar la realidad de la vida diaria de las personas.
- Fomentar el diálogo crítico y el conocimiento de las casualidades y problemas de la comunidad.
- Hacer llegar evidencia sobre problemas comunitarios a los responsables de la planificación política.

Este método ofrece una forma alternativa para que las personas se unan y pongan de manifiesto sus preocupaciones. Aunque el fotovoz se utiliza con mayor frecuencia para examinar cuestiones graves, se incorpora la diversión, la creatividad y la colaboración, dando como resultado la participación de miembros de la comunidad, pues prepara a las personas con cámaras para que puedan crear galerías fotográficas y representaciones simbólicas para ayudar a otros a ver el mundo a través de sus ojos. (Palibroda, B., Krieg, C., Murdock, J., Havelock, J., 2009). La técnica es efectiva por tres razones ya permite a los miembros de la comunidad:

- Identificar y registrar sus puntos fuertes y las luchas diarias del sitio donde viven.
- Explicar sus experiencias a través de la reflexión crítica y el diálogo de grupo.
- Informar a los tomadores de decisiones e influencia política sobre sus necesidades.

Algunas organizaciones sin fines de lucro que han usado esta metodología como medio para transformar realidades han sido: Photo Voice, Asha Nepal, Bridges to Understanding, Clicking Hearts, Foto Kids, Aecha Paraguay (Valdivia,

2012) y FotoVoz. Un proyecto de esta última es Dejando Huella, realizado con jóvenes y adolescentes en Madrid con la finalidad de ayudar a los participantes a aprender cómo relacionarse con su comunidad y analizar su entorno. Otro proyecto de la misma organización es Súper Héroe de Barrio, en el que trabajaron con adolescentes en una comunidad en México con la intención de fomentar el empoderamiento juvenil. Carlos Rodríguez co-fundador de FotoVoz compartió conmigo su experiencia en los dos proyectos antes señalados. Hizo mención sobre la metodología que siguió para realizarlas basándose en esta técnica, sin embargo aclaró que no hay una receta mágica ni pasos a seguir debido a que cada uno de los proyectos es único. La metodología que Carlos compartió fue inspirada a partir de la revisión de literatura de Caroline C. Wang (s.a), en la que menciona nueve pasos para activar la acción comunitaria mediante el uso del fotovoz:

1. Seleccionar y reclutar una audiencia de responsables políticos o líderes comunitarios.
2. Buscar un grupo de participantes en fotovoz.
3. Presentar la metodología de fotovoz a los participantes y facilitar las discusiones de grupo sobre cámaras, poder y ética.
4. Obtener el consentimiento informado.
5. Plantear temas para hacer fotografías.
6. Distribuir cámaras entre los participantes y conocer su uso.
7. Proporcionar tiempo para tomar fotografías.
8. Reunirse para comentar las fotografías e identificar los temas.
9. Planificar con los participantes un formato para compartir las fotografías e historias con los responsables políticos o líderes de la comunidad.

A partir de la reflexión esta metodología permite que los participantes de fotovoz puedan tomar decisiones desde lo que ellos y ellas consideran relevante para sus vidas. Una vez analizada esta información, son los mismos involucrados quienes a través de una galería, un foto libro, foto cartas u otro formato deciden comunicar sus

hallazgos e inquietudes a las autoridades correspondientes con la intención de generar un cambio en las problemáticas en las que se ven insertos.

El fotovoz, la participación juvenil y el ámbito escolar.

Al ser una técnica creativa que involucra aspectos divertidos a lo largo de su proceso de ejecución, el fotovoz desde la perspectiva de Caroline C. Wang (s.a) ofrece un modo ideal para que los jóvenes aprovechen su rol como “ciudadanos competentes y participantes activos en las instituciones y decisiones que afectan sus vidas” con la intención de mejorar el bienestar comunitario (p. 182). Dentro de la recopilación de experiencias que usan fotovoz y en las que se resalta el papel de la participación y la cultura juvenil, la autora reúne diez iniciativas innovadoras con temáticas y públicos diversos, entre los que se destacan:

- Flint Photovoice
- Yes!, estrategias de empoderamiento juvenil
- Juventud de Baltimore
- Adolescents Photovoice
- La juventud frente a la violencia
- Gritos de la ciudad
- Imagíneme sin tabaco: un proyecto de acción juvenil de photovoice

Estas iniciativas tuvieron diversas temáticas, entre las que se encuentran: las condiciones que contribuyen para combatir la violencia; problemas y preocupaciones de salud comunitaria; SIDA en la población afroamericana; cualidades y problemas que influyen en el bienestar y la salud comunitaria e individual y la influencia del tabaco en la vida de las comunidades de los jóvenes por mencionar algunas. Wang (s.a) argumenta que los proyectos de *fotovoz* que involucran a los jóvenes incorporan idealmente la cultura, energía e ideas de éstos en el desarrollo de programas y políticas para la construcción de una sociedad democráticamente más sana.

Rabadán y Contreras (2014) mencionan que la fotografía además de permitir su comprensión en el ámbito sensorial a través de la percepción óptica también lo hace “en la conversión mental de la imagen en palabras” (p. 146). Los autores afirman que ambos lenguajes “como expresión, posibilitan al lector un acercamiento particular con la fotografía y con el mundo contenido en ella. Porque las fotografías tienen el potencial de estimular las ideas y plantear las preguntas” (p. 16). Estos autores resaltan que el fotovoz tiene cabida en proyectos de innovación pedagógica

pues contribuye a ofrecer medios, espacios y estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de competencias socio-emocionales y comunicativas en el centro. (...) Se trata de producir y transmitir un trabajo compartido, participativo, donde todas las personas implicadas se sientan identificadas con el proyecto y transiten hacia objetivos comunes (...) teniendo como eje central el desarrollo integral del alumnado (p. 151).

Esta experiencia dentro del ámbito educativo “facilita la reflexión de los adolescentes, tanto sobre su identidad como sobre la relación con su entorno permitiendo *insights*⁹, referidos al diálogo crítico que permite recoger, (...) y hacer escuchar (...) las voces de los adolescentes” (p. 151). Rabadán y Contreras enfatizan el valor que se le da a través de la técnica a lo que piensan y lo que sienten los participantes al tiempo que se convierten en los protagonistas del proceso y al respecto mencionan que

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, y en proceso de configuración de su identidad, vinculada con la emoción, 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 a expresarlas de forma tradicional, abriendo un proceso de diálogo y discusión muy enriquecedor. La elección de lo que

⁹ Según Ángel Rabadán el concepto de *insight* se entiende 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.

quiere comunicarse es, al fin y al cabo, una pequeña muestra de identidad, de cómo son, de qué les gusta, de lo que desapruueban, de qué hacen o quieren hacer. A través de la fotografía sale a la luz esa voz y se legitima su propia visión de la realidad, compartiéndola con los iguales, cimentando así su valor y su unicidad y, por lo tanto, el hecho de que vale la pena ser tomada en cuenta (Rabadán y Contreras, 2014, pp. 151 y 152).

El compartir con el otro es el proceso en el que se detona el diálogo en torno a las propias fotografías y los temas que éstas representan. Los adolescentes “gracias al soporte que ofrece la fotografía, expresan y reflejan aspectos de su identidad, relacionada con aspectos de sociabilidad y moldeamientos en el aprendizaje” (Crespo y Pulido, 2014, p. 152). Lo anterior, detona cambios de actitudes y alimenta cuestionamientos pues en la medida en la que los adolescentes practiquen la alteridad, es decir, en la relación con sus iguales, se podrán comparar con otros del mismo grupo desarrollando un sentido personal y social de manera simultánea.

Referente al contexto mexicano, el empleo del Fotovoz ha sido poco habitual. Son escasas las publicaciones al respecto en temas socioeducativos y específicamente con temas relacionados con adolescentes en contextos rurales. Sumado a esto, el estudio de Weiss centrado en la subjetivación de los jóvenes estudiantes pone énfasis en contextos urbanos únicamente, y aunque retoma experiencias en escuelas indígenas con jóvenes de bachillerato, se deja de lado a los adolescentes en el nivel escolar de secundaria. De este modo, el método del *fotovoz* se convierte en una herramienta capaz de ofrecer medios, espacios y estrategias a los participantes que promueven la formación de un espíritu crítico a través del diálogo y la reflexión pues se comunica la visión de los adolescentes en su rol como estudiantes sobre su realidad cotidiana, su entorno y su subjetivación a través de imágenes que ellos y ellas producen. El reconocimiento de lo que estas fotografías presentan permite que los y las participantes interioricen de manera crítica su realidad, priorizando decisiones que los guían a abordar de manera activa las problemáticas que identifican en el proceso. La importancia de esta investigación radica en la posibilidad de apertura para reconsiderar aspectos que la educación

formal tradicional deja con respecto al proceso de formación de los y las estudiantes durante la adolescencia.

Tener un espacio de diálogo y reflexión a través de la fotografía es el resultado de un proceso que busca generar en adolescentes inmersos en el ámbito escolar un sentido subjetivación. La relación que tienen estos y estas adolescentes con su realidad inmediata los motiva a ir más allá y explorar en las situaciones de su diario vivir de manera consciente y crítica, dejando de lado lo que el sistema educativo formal ha instituido como lo legítimamente correcto.

Enfocando Miradas, el taller de fotovoz

La idea de iniciar un taller de fotovoz en la localidad de Paso Carretas con los chicos y chicas de la telesecundaria surgió como una preocupación personal que atendía al mismo tiempo un requisito por parte de Enseña por México en el que buscaba vincular a los estudiantes con la comunidad. Dentro de su ideología, la organización intenta que los PEMs desarrollen un sentido de liderazgo en sus estudiantes, buscando incentivarlos a tomar el control sobre lo que sucede en su entorno con la intención de convencerlos de que son autosuficientes para buscar alternativas a disyuntivas que los aquejan. Bajo esta idea, me pareció prudente entregar a los alumnos cámaras fotográficas y crear espacios en donde surgieran propuestas para combatir distintas problemáticas sociales.

Planeado inicialmente como un proyecto social comunitario en donde se buscaba que los y las participantes reflexionaran sobre las problemáticas que aquejaban a su comunidad como la falta de transporte, la basura excesiva en lugares comunes, la falta de agua potable, la tala de árboles, etc., el taller de fotovoz se transformó en una iniciativa que aportó al crecimiento personal de los y las estudiantes haciéndolos trabajar de manera positiva en su autoestima. Durante el primer año de mi participación como PEM en Enseña por México el taller se diversificó al incluir otras herramientas de manera simultánea a la actividad de tomar

fotografías, entre éstas se destacan el dibujo, la escritura y el juego. Fue en este periodo en el que *Enfocado Miradas*¹⁰ se construyó considerando la posibilidad de crear un vínculo más cercano entre estudiantes y comunidad, proceso que fue de prueba y aprendizaje ya que permitió identificar algunos elementos que resultaban de interés en los participantes, sin embargo no podían ser nombrados por la falta de información con la que se contaba hasta entonces. Asimismo permitió dimensionar que los objetivos planteados no eran del todo un interés genuino en los participantes, es decir, que aunque a lo largo del taller se retomaron problemáticas que aquejaban a su comunidad, existían otros temas que eran relevantes para ellos y ellas que no estaban relacionados con las disyuntivas de la localidad. Pese a esto, se hizo evidente que ese espacio estaba siendo aprovechado por los y las adolescentes con la intención de hacer visibles sus inquietudes, hablar de lo que para ellos y ellas era importante, así como para crear vínculos de respeto y tolerancia con sus pares. Retomando lo anterior, para el segundo momento del taller, es decir, en mi segundo año como PEM, re organicé la estructura del mismo a partir de una profunda revisión conceptual que acentuó su interés en desarrollar el proceso de subjetivación en los y las estudiantes.

Basada en la metodología propuesta por Caroline Wang, estructuré el primer taller considerando el interés de las personas participantes. El primer paso fue hablar sobre el taller de fotovoz con los y las estudiantes para conocer si estaban interesados. Lo segundo platicarlo con el director de la escuela con la intención de aprobar el proyecto. El siguiente paso fue contarles a los padres y madres de familia sobre el taller y tener la autorización por escrito de éstos para que los chicos y chicas pudieran hacer uso de los dispositivos y al mismo tiempo pudieran aparecer en las fotografías. Posteriormente di una introducción a las y los estudiantes sobre cómo utilizar la cámara al tiempo que ofrecí un curso básico sobre composición fotográfica en donde se atendieron planos y ángulos en fotografía. Después de esto, en plenaria acordamos los diversos temas que se usarían para tomar fotos con la intención de posteriormente debatir estas temáticas. Para el segundo taller,

¹⁰ Nombre que recibió el taller de fotovoz durante los dos años en el que fue implementado en la telesecundaria Mariano Azuela, ubicada en la localidad de Paso Carretas.

considerando estos aportes y retomando algunos aspectos sobre la subjetivación re planteo algunos temas, los cuales enuncio a continuación:

- El yo: intentando responder al quién soy, qué es lo que quiero ser y para qué quiero serlo.
- Mi entorno: resaltando aspectos de la localidad, la escuela y sus hogares.
- Los otros: considerando a su familia, sus amigos y amigas, sus compañeros y compañeras, y por último a sus maestros y maestras.

Cada uno de los temas se trató a lo largo de dos o tres sesiones, según el número de alumnos de cada grupo y la profundidad de cada tema. La primera parte de las sesiones venía acompañada de una introducción seguida de las instrucciones correspondientes para llevar a cabo la actividad. Inmediatamente se realizaba la toma de imágenes, la mayoría de las veces durante el horario escolar y dentro de la escuela, sin embargo, en ocasiones los mismos alumnos pedían permiso para realizar la actividad en sus casas o me convencían para pedir permiso en la dirección y recorrer la comunidad, pues consideraban que era fundamental retratar algunos espacios de la misma.

El procesamiento de las experiencias recopiladas

A lo largo de mi interacción con los adolescentes pude conocerlos desde diferentes experiencias. Por un lado tuve la oportunidad de conocerlos según su desempeño escolar en mi rol de maestra, pero también pude acercarme a ellas y ellos desde mi rol como facilitadora del taller de fotovoz, también fui confidente al redescubrirlos en el ámbito socio-personal en diversos momentos fuera del ámbito curricular formal de la escuela. Bajo estas circunstancias realicé un análisis de los y las estudiantes según lo que pude observar en esta la multiplicidad de roles. Cabe señalar que como profesora y facilitadora dentro de cada clase y en la planificación de cada una de las sesiones del taller me guíé por una metodología pedagógica propuesta por

Enseña por México, misma que adecuó según las necesidades de cada momento pero que es importante considerar, pues logro reconocer que a partir de esta estructura desarrollé la categorización que sostiene esta investigación. La metodología pedagógica de Enseña por México consiste en cuatro etapas:

- **Motivación inicial.** Un momento corto, entre 5 y 7 minutos, al inicio de cada clase o sesión de taller que partía de una instancia totalmente lúdica. En ocasiones relacionada con el contenido de la clase, pero en su gran mayoría orientadas a trabajar algún aspecto socio emocional.
- **Introducción a los saberes.** Un espacio no mayor a 20 minutos, según el contenido a tratar en el que se daba una explicación desde mi rol como facilitadora o maestra siendo la protagonista del momento.
- **Actividades de aprendizaje.** Momento en donde los y las estudiantes de manera gradual se convertían en los protagonistas de la clase llevando a la práctica la teoría que en una instancia previa había sido introducida por su maestra o facilitadora. Por lo general estos espacios tenían una duración entre 15 a 35 minutos, dependiendo de lo complejo del tema.
- **Momento de consolidación.** Espacio en donde en no más de 7 minutos los y las estudiantes lograban reconocer lo aprendido o reflexionado en esa clase o sesión.

Las clases y sesiones del taller de fotovoz estaban planeadas para tener cada uno de los momentos mencionados anteriormente. Así, pude entender que en la motivación inicial se trabajaba en la autoestima de los y las participantes como estudiantes y como personas, cuestión que se relaciona en la categoría del mundo escolar y de manera específica en la autoría del sí mismo y su propia percepción como estudiante debido a que pude reconocer la falta de confianza de los y las adolescentes para sentirse capaces de ejecutar alguna tarea o trabajo escolar. Durante la introducción a los saberes se trabaja en la concienciación de los y las estudiantes buscando desarrollar en ellos y ellas un pensamiento crítico a partir de los contenidos brindados basándome en la idea de que la escuela obstaculiza la toma de decisiones de manera autónoma, así, teniendo la información, los y las

participantes podrían ser capaces de tomar sus propias decisiones de manera responsable. Después, las actividades de aprendizaje permitían trabajar lo que en este estudio se nombra como la capacidad de acción, en donde se busca que los y las estudiantes muestren un sentido de solidaridad y trabajo en equipo, lo anterior a partir de observar que los y las estudiantes trabajan de forma individual sin ser capaces de relacionarse con sus pares. Para llegar finalmente a la consolidación, misma que permitía reflexionar sobre cada una de las etapas de manera resumida, trabajando con la premisa de entender que eran capaces de lograr los objetivos propuestos tanto en clases como en el taller.

Sumado a lo anterior, consideré un estudio realizado por Eduardo Weiss (2012), titulado *Subjetivación y formación de la persona*, en donde identifica una serie de características observadas en jóvenes de bachillerato en México y retomé algunos conceptos que me ayudaron a construir las categorías de este trabajo. Así, cada uno de los datos que recopilé se clasificó partiendo de estas consideraciones y se adecuó a las particularidades de los y las adolescentes de esta investigación según lo observado a lo largo del tiempo en el que estuve inserta en la telesecundaria. Construí y clasifiqué la categorización de la siguiente manera:

- **Mundo escolar.** Esta categoría incluye a la escuela vista como un espacio juvenil antes que una institución formativa donde se adquieren conocimientos y habilidades. Al mismo tiempo, es entendida como un espacio que sirve para generar un encuentro con el otro, además algunos estudiantes la utilizan como una estrategia para mejorar la propia situación de vida. También desde esta categoría se incluye un análisis de la percepción que tienen las y los adolescentes sobre su rol como estudiantes.
- **Mundo social.** Esta categoría incluye la importancia que tiene para la vida de los y las adolescentes el encuentro con el otro en sus relaciones de amistad, de pareja y con la familia, además de analizar la construcción del *sí mismo* como persona.
- **Capacidad de acción.** Esta categoría incluye la habilidad de los y las estudiantes de jugar un rol activo frente a su entorno, es decir, la escuela y

su comunidad, contemplando si organizan de manera autónoma actividades o ejecutan proyectos en pro de éstas. A la par se incluye el rol que asumen frente a sus pares, analizando si los/las apoyan, si las actividades propuestas son inclusivas, además de entender si piden ayuda al resto de los y las estudiantes al momento de ejecutar algún proyecto, es decir, si hay trabajo en equipo.

- **Concienciación.** Esta categoría incluye las modificaciones que se volvieron observables tanto en la conciencia de los y las estudiantes como en su comportamiento.

Después de hacer una revisión minuciosa sobre cada una de las categorías, me pareció pertinente hacer una descripción detallada sobre cada uno de los aspectos que incluyo en éstas con la finalidad de entender cómo es que se construyeron y analizaron partiendo de lo que fue observado a lo largo de dos años, el aporte de la metodología propuesta desde Enseña por México, la reflexión sobre lo vivido y el análisis de los conceptos y teorías.

El mundo escolar

Al hablar del mundo escolar, pude observar que los y las adolescentes encontraban en la escuela tres diferentes funciones. La primera de ellas tiene que ver con asistir para encontrarse con el otro, entendiendo a éste como amigos y amigas, compañeros y compañeras, maestros y maestras o bien con la intención de encontrar pareja. La segunda función tiene que ver con describir si encontraban en la escuela o no un espacio formativo en el que adquieren habilidades académicas y de conocimiento. Y la tercera de ellas tiene que ver con reconocer si asistir a la telesecundaria era únicamente una estrategia para cumplir con algún requisito exigido por la sociedad, ya sea con la intención de tener una vida mejor, lograr ingresar al bachiller, tener un mejor empleo o porque en casa era una exigencia para poder habitar en la misma.

Asimismo me pareció interesante analizar la propia construcción de estudiante que tenían los y las adolescentes de sí mismos(as), para ello describí si

deseaban dejar la escuela porque se sentían incapaces de continuar estudiando, si querían dejar la escuela porque los obligaban a asistir, si dejar la escuela era una situación obligada para comenzar la vida laboral, si estar en la escuela se debía a tener el deseo de ingresar al bachillerato o si asistir tenía que ver con sus aspiraciones universitarias, o bien si él o la adolescente aprecia la oportunidad de estudiar, porque es un privilegio que no todos pueden tener o la última descripción indicaba que esa cuestión no estaba clara, lo anterior debido a que hubo pocos casos en los que no logré descifrar la percepción que tenían los adolescentes sobre sí mismos.

Tabla sobre el mundo escolar

MUNDO ESCOLAR	ESCUELA COMO ESPACIO JUVENIL	ENCUENTRO CON EL OTRO	Lugar de encuentro con amigos	Lugar de encuentro con compañeros	Lugar de encuentro con maestros	Lugar para encontrar pareja	
		INSTITUCIÓN FORMATIVA DEL CONOCIMIENTO	Espacio formativo de habilidades académicas y de aprendizaje de conocimientos				
		ESTRATEGIA DE VIDA	Estar en la escuela es un deber para salir a delante (vida mejor)	Es un medio para llegar al bachiller	Es un medio para conseguir un mejor empleo	Los padres lo obligan a asistir	
	AUTORÍA DEL SI MISMO	PROPIA PERCEPCIÓN COMO ESTUDIANTE	Dejar la escuela porque se siente incapaz				
			Dejar la escuela porque lo obligan a asistir				
			Dejar la escuela para comenzar la vida laboral				
			Deseos de ingresar al bachillerato				
Aspiraciones universitarias							
Aprecia la oportunidad de estudiar, porque es un privilegio que no todos pueden tener							
No está claro							

Fuente: Elaboración propia

El mundo social

Con respecto a la clasificación sobre el mundo social me pareció prudente analizar el tipo de relaciones que construían los y las adolescentes con los otros. Por un lado analizar la relación que en esta etapa de vida tiene mayor sentido para ellos y ellas me pareció un factor relevante a partir de lo que pude observar. Para los y las estudiantes las amistades que construyen a lo largo de su adolescencia son una prioridad que se enfatiza aún por encima de la propia familia. Me interesaba conocer si era una cuestión relacionada con gustos, ideas o valores compartidos o únicamente una relación que se construye con la intención de no estar solos(as). También desde mi experiencia, la relación más importante después de la amistad es aquella en la que se busca crear un vínculo de pareja, por lo que pareció interesante reconocer qué clase de situación vivía cada uno(a) de los adolescentes, es decir, si era una relación basada en el enamoramiento, la atracción, una situación más formal como el noviazgo o simplemente un proceso de experimentación en el que el *ligue*¹¹ se hacía presente con la intención de tener contacto con el otro sexo¹². Una vez analizadas estas relaciones, la relevancia de conocer el tipo de situación familiar también me parecía una cuestión fundamental para entender el proceso de subjetivación del adolescente. Al respecto describí el ámbito familiar como conflictivo, desintegrado, acogedor y en algunos casos desconocido. Cuando hago mención de un núcleo familiar conflictivo me refiero a que aun si el/la adolescente vive en un hogar donde ambas figuras paternas se hacen presentes, existe un antecedente que permite afirmar que se desarrolla en un ambiente de violencia, ya sea física o psicológica. Mientras que un núcleo familiar desintegrado habla de un hogar en el que hay ausencia de padre, madre o ambos y los(as) adolescentes crecen con esta carencia afectiva, sustituida en algunas ocasiones por tíos, tías y/o abuelos(as). Al referirme a un núcleo familiar acogedor, se entiende que el

¹¹ Concepto utilizado entre los y las adolescentes para describir una relación que se mantiene en un tono amistoso-amoroso sin concretarse de manera formal como una relación de pareja.

¹² Al ser una comunidad considerada como muy conservadora y tradicional en términos religiosos, durante mi experiencia no pude identificar alguna relación que no se pudiera encasillar dentro de los estándares hegemónicos normativos patriarcales, es decir, hombre-mujer.

adolescente crece en un ámbito sano, este puede o no estar liderado por las figuras parentales, pues en algunas ocasiones estos núcleos estaban principalmente protagonizados por los abuelos o algún familiar cercano.

Con relación a la percepción que tienen sobre sí mismos(as) me interesé en conocer la percepción que construían sobre su yo enfocando en el ámbito social. Es decir, si el adolescente es capaz o no de identificar sus gustos, sus ideas, o si además de identificar sus ideas las defiende, si tiene la capacidad de identificar sus capacidades y limitaciones y si identifica sus ideales y anhelos.

Tabla sobre el mundo social

MUNDO SOCIAL	ENCUENTRO CON EL OTRO	RELACIONES DE AMISTAD	Comparten gustos	Comparten ideas	Comparten sentimientos/e mociones	No estar solo	
		RELACIONES DE PAREJA	Atracción	Enamoramiento	Noviazgo	Ligue	
		RELACIONES FAMILIARES	Ámbito familiar conflictivo	Ámbito familiar desintegrado	Ámbito familiar acogedor	No se sabe	
	AGENCIA DEL "YO" COMO PERSONA	No es capaz de identificar sus gustos					
		Es capaz de identificar sus gustos					
		Es capaz de identificar sus ideas					
		Es capaz de identificar sus ideas y las defiende					
Identifica sus capacidades y limitaciones							
Identifica sus ideales y anhelos							

Fuente: Elaboración propia

Capacidad de acción

Cuando hablo de la capacidad de acción, me refiero al interés e interacción que tiene el o la adolescente con relación a su entorno y/o con sus pares. En relación a su entorno, me interesó analizar si tiene ideas para cuidarlo, pensando en si organiza actividades que involucren a la escuela, comunidad, o el medio ambiente; también consideré analizar si el o la adolescente organiza o propone actividades nuevas de manera autónoma; asimismo contemplé un rubro en el que me interesaba analizar si el o la adolescente pide ayuda u opinión sobre algún proyecto que quiere realizar, considerando que éste podría o no ser destinado a ejecutarse en la escuela. Con respecto a sus pares, analicé si se preocupa por apoyar a sus compañeros o amigos; si propone actividades inclusivas; si toma decisiones consultando a otros y finalmente si pide ayuda a sus compañeros cuando organiza actividades.

Tabla sobre capacidad de acción

Capacidad de acción	Con su entorno	Tiene ideas para cuidar su entorno: escuela, comunidad, medio ambiente.
		Organiza actividades o propone nuevas de manera autónoma.
		Pide ayuda/opinión sobre algún proyecto que quiere realizar.
	Con sus pares	Se preocupa por apoyar a sus compañeros o amigos.
		Propone actividades inclusivas ¹³ .
		Toma decisiones consultando a otros
		Pide ayuda a sus compañeros cuando organiza actividades.

Fuente: Elaboración propia

Concienciación

¹³ Cuando hago mención a la inclusión, lo pienso desde las discapacidades tanto físicas como intelectuales de algunos/as estudiantes, mismas que eran conocidas por todos y todas al interior del aula.

Otro aspecto de la subjetivación que es fundamental tiene que ver con la concienciación. Al respecto consideré importante analizar las modificaciones que se dieron o no en las y los adolescentes en relación con su comportamiento. Al hablar de las modificaciones de la conciencia me refiero a que él o la adolescente experimentan una pérdida de legitimidad y/o confianza en las instituciones, para este caso, principalmente la escuela, aunque también se pueden englobar de manera general instituciones gubernamentales. Asimismo consideré pertinente analizar si él o la adolescente demanda derechos o busca que actitudes que vulneran esos derechos se modifiquen, específicamente en cuestiones escolares o sociales. Por último si mantiene creencias y percepciones positivas sobre sus capacidades y habilidades como persona.

Tabla sobre concienciación

Concienciación	Modificaciones de la conciencia	Pérdida de legitimidad/confianza en instituciones
		Demanda de derechos o cambios en ellos (cuestiones escolares o sociales)
		Mantiene un sentimiento de eficacia
	Modificaciones de comportamiento	Analiza dos veces las cosas antes de tomar decisiones
		Busca medios para generar los cambios que demanda
		Cree en sus capacidades y conoce sus limitaciones, por lo tanto actúa con base en las mismas.

Fuente: Elaboración propia

Resalto que a la par de construir estas clasificaciones pude identificar cuatro clases de actividades simultáneas que realicé con las y los estudiantes que influyeron en el convivir diario y que, aunadas al taller de fotovoz contribuyeron a detonar el proceso de subjetivación de los y las adolescentes; estas fueron:

- Actividades con valor curricular
- Actividades sin valor curricular
- Actividades con padres de familia
- Actividades de interacción personal

Actividades con valor curricular

Estas actividades se refieren a aquellas estrategias que alimentaron el contenido académico que en mi rol como maestra de los estudiantes adolescentes utilicé. Algunas de estas fueron canciones que disfrutaban los estudiantes de escuchar, juegos que se rigen bajón dinámicas participativas, presentaciones (performances) que involucraban un poco de teatro e inclusión de su cotidianidad en los contenidos curriculares. Es decir, para que el aprendizaje se tornara significativo aprendí a escuchar lo que era importante para ellos. Costumbres, tradiciones y prácticas diarias fueron un suplemento importante para alimentar las clases. Debido a que los libros de texto retoman ejemplos de la vida occidental moderna, fue necesario adaptar los temas a situaciones reales en su vida cotidiana.

Actividades sin valor curricular

Estas actividades hacen referencia a todas esas situaciones que se dieron dentro del horario escolar pero que no fueron contempladas con valor curricular y que permitieron que la brecha entre maestra y estudiantes se viera reducida, es decir, aquellos momentos en el que ni fui facilitadora ni profesora sino más bien una especie de confidente. En esta clasificación se encuentran convivios en donde poníamos música y bailábamos o generábamos juegos en donde todos y todas los que quisieran pudieran participar, charlas informales en el receso donde mientras desayunábamos aprovechábamos para platicar de la vida y sus complejidades; dinámicas grupales que era un recurso que utilizaba cuando no estaban interesados en el tema que se estaba dando en clase o tenían una actitud en la que no querían estar dentro del salón; juegos de mesa como serpientes y escaleras, uno, y rompecabezas que disfrutábamos juntos mientras aprovechaba para conocerlos mejor y proyección de películas siempre elegidas según los temas que se buscaba

reflexionar con los estudiantes en los que compartíamos alguna botana y que se volvía tema de discusión en actividades posteriores a ver la película.

Actividades con padres de familia

La clasificación de estas actividades se refiere a aquellos momentos en los que padres de los adolescentes se involucraron de alguna manera en las actividades escolares. Además también se hace alusión a las situaciones casuales que fomentaron el diálogo con los padres. Dentro de la categoría se pueden encontrar juntas o reuniones generales en las que fueron convocados por la escuela, reuniones en las que fueron convocados por mí respondiendo a mi rol de profesora para tratar de temas de comportamiento de los y las alumnas, y por último se contemplan las charlas casuales que se dieron dentro o fuera de la institución con los padres de familia y que se tornaron significativas de alguna manera para los estudiantes.

Actividades de interacción personal

Esta clasificación hace alusión a aquellas actividades que de alguna manera detonaron una interacción personal e íntima con los adolescentes. Entre estas actividades se encuentran: el cuadro de tareas, el muro de elogios y la retroalimentación por escrito en trabajos y tareas.

El cuadro de tareas (se adjunta en el anexo 2) fue una herramienta que desarrollé con la intención de motivar a los estudiantes académicamente. Este cuadro se renovaba cada mes, por lo tanto incluía cuatro semanas de lunes a viernes. Los estudiantes podían o no obtener una estrella por cada día de la semana según cumplieran con tareas y actividades en clase, al final según el número de estrellas que obtuvieran los hacía acreedores a diferentes premios o

consecuencias. En un apartado del cuadro de tareas había un espacio en donde el alumno podía escribir una reflexión personal sobre su rendimiento académico, también había un espacio en el que como profesora yo podía hacer comentarios personalizados sobre el desempeño del estudiante. Estos comentarios siempre estaban redactados de manera positiva, incluso si el alumno no había logrado recolectar una sola estrella siempre intenté motivarlos diciéndoles que confiaba en su esfuerzo y que el mes entrante representaba una nueva oportunidad para dar lo mejor de sí mismos.

El muro de elogios fue una herramienta que permitía que los estudiantes se sintieran reconocidos por sus pares. Al darme cuenta que les costaba mucho trabajo expresarse cara a cara, lo que permitió esta herramienta fue generar empatía entre ellos. Al final del día los estudiantes podían escribir una nota sobre algo positivo de alguno de sus compañeros, alguna actitud que notaron en ellos o ellas e incluso algún logro académico que pudieron observar y lo pegaban en el muro. Este mensaje podía ir firmado o podía ser anónimo.

La retroalimentación por escrito de trabajos y tareas implicaba que de mi puño y letra los y las estudiantes recibieran algún comentario sobre su trabajo. Les encantaba saber que la maestra, aunque no lo pareciera, les había estado prestando atención. Al igual que los comentarios del cuadro de tareas, la redacción sobre las retroalimentaciones siempre era escrita de manera positiva. A los y las alumnas les gustaba compartir con sus compañeros y compañeras lo que la maestra les había escrito, porque siempre resaltaba algún aspecto positivo sobre su persona.

Tabla sobre clasificación de actividades¹⁴

Tipo de actividad	Actividad	CICLO ESCOLAR 2014-2015			CICLO ESCOLAR 2015-2016		
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
ACTIVIDADES EN EL TALLER DE FOTOVOZ	Dibujo que me representa sin estar "yo"						
	Dibujo en una hoja con la percepción que tienen los demás sobre mí						
	Fotografías jugando con los planos						
	Fotografías jugando con los ángulos						
	Diferentes perspectivas						
	Representando valores						
	Disfrazados y contando cuentos						
	Representando la comunidad						
	Actividad para trazar su silueta y dar significado a las partes de su cuerpo						
	Croquis de la comunidad en dibujo						
	Chistes y Pereza						
	Sonrisas y lagrimas						
	El barco						
	Retratando tus lugares favoritos de la escuela						

¹⁴ Cada una de las actividades está clasificada de manera general pensando en el trabajo realizado a lo largo de los dos años, sin embargo, no todos los grupos realizaron las actividades. En el anexo 4 se detalla la actividad que realizó cada grupo de manera más específica.

	Carta a un ti@ de Estados Unidos						
	Historias con fotos que reflejan un problema						
	Encuesta de despedida						
	Relaciona una foto con un concepto						
	La mochila						
ACTIVIDADES SIN VALOR CURRICULAR	Convivios						
	Charlas en receso (alumnos)						
	Dinámicas grupales						
	Juegos de mesa						
	Película "Escritores de la libertad"						
ACTIVIDADES CON SIGNIFICADOS PERSONALES	Muro de elogios						
	Cuadros de tareas						
	Retroalimentación personal por escrito						
ACTIVIDADES QUE INCLUYEN A LOS PADRES	Reuniones o juntas escolares						
	Charlas casuales con padres						
	Charlas programadas con padres por cuestiones de comportamiento						
ACTIVIDADES EN CLASE	Canciones						
	Juegos						
	Presentaciones						
	Involucrar su cotidianidad						

Fuente: Elaboración propia

El análisis que realicé a partir de esta clasificación está basado en la ejecución de cada una de las actividades por cada grupo de estudiantes y el ciclo escolar en que se ejecutaron. También asigné a esa evaluación un código de color

según cada caso en particular. El color verde hace referencia a que la actividad motivó, inspiró, creó vínculos, facilitó una actitud de confianza o aportó algo significativo a los chicos y chicas. El color amarillo hace referencia a que la actividad fue buena, sin embargo no pudo ser concluida con éxito, pudo haber sido una cuestión de tiempo o se involucró alguna situación que impidió que se manifestara un valor significativo con los y las estudiantes. El color rojo habla de que la actividad no cubrió las expectativas planteadas, ya que no generó algún aprendizaje significativo para los alumnos y alumnas. El color blanco indica que la actividad no fue realizada con ese grupo. Además de que esta escala de colores permitió hacer una depuración en las actividades que aquí presento, también me ayudó a reflexionar sobre los aprendizajes que me dejó la ejecución de cada una de éstas tal y como fueron planeadas.

Sumado a lo anterior, la información recopilada en esta clasificación de las actividades tuvo un seguimiento a partir de lo manifestado por los y las estudiantes al finalizar los dos años de trabajo en la telesecundaria. Para esto realicé una actividad que se llamó “la mochila” y se ejecutó dentro de una sesión del taller de fotovoz. Debido a que para ese momento el grupo 1 se encontraba ya en el bachillerato general, en esta actividad participaron únicamente los grupos 2, 3 y 4. La dinámica consistió en guardar en su mochila experiencias, aprendizajes o situaciones que querían llevar consigo para su vida futura y decidir cuáles querían dejar fuera. Estos datos resultaron al analizar 46 mochilas de las cuales se mencionaron con mayor frecuencia las siguientes palabras como algo que atesorarían para el resto de su vida y que fue resultado del tiempo de trabajo.

Tabla de hallazgos

Amistad	Participación
Aprendizaje	Reflexión
Confianza	Representar sentimientos
Convivencia	Representar Valores
Dignidad	Respeto
Empatía	Solidaridad
Felicidad (imaginación, creatividad)	Tolerancia
Trabajo en equipo	Escuchar

Fuente: Realización propia.

Una vez que tuve esta información identifiqué dentro de la tabla de clasificación de actividades las situaciones más significativas para cada una de estas palabras haciendo mención de situaciones particulares con alguno de los y las adolescentes. Lo anterior me permitió discernir lo que cada una de las actividades me había permitía desarrollar con los y las participantes de este trabajo. En el siguiente capítulo hago una recopilación de estos momentos, hago una descripción de cómo se trabajó cada una de estas situaciones a partir de lo observado y según lo descubierto a partir de la teoría y conceptualización.

CAPÍTULO 5

LA SUBJETIVACIÓN COMO PRÁCTICA AUTOFORMATIVA DE LAS Y LOS ADOLESCENTES EN EL ÁMBITO ESCOLAR A PARTIR DEL FOTOVOZ

El rescate del concepto de adolescente que retoma Eduardo Weiss (2012) implica que esta investigación se centre en el sujeto psicológico, social y cultural, es decir, en la persona. Lo anterior está íntimamente relacionado con la noción de estudiante, ya que al serlo, los y las adolescentes se encuentran constantemente sumergidos en interacciones con sus pares, con amigos y amigas, relaciones que son fundamentales en esta etapa de sus vidas. La mayoría de las ocasiones éstas resultan ser más importantes que aquellas que se desarrollan en el núcleo familiar. Sin embargo, estar en la escuela inevitablemente implica seguir normas y reglas impuestas por un sistema social que legitima y conserva una ideología homogeneizante.

Los métodos del sistema escolar formal tradicional replican el individualismo, la opresión, el sistema de jerarquías, obstruyen el pensamiento crítico y replican que los estudiantes jueguen un rol pasivo dentro del aula. Como resultado de esto, la formación de los y las estudiantes vista como un proceso de pensar, juzgar y actuar bajo sus propios criterios se ve poco fomentado dentro del aula. La intención de darle peso al valor que tienen las prácticas autoformativas dentro de la escuela no se piensa con la intención de rechazar la educación formal como parte del crecimiento en los adolescentes. Sin embargo, el eje de esta investigación rechaza el carácter normativo y homologador bajo el que se rige dicho sistema, pues considera que la falta de atención por parte del mismo a las necesidades de individuación de los sujetos es un asunto que se debe priorizar dentro de la escuela. Las fugas autoformativas a las que se refiere Yurén Camarena (2012) y a las que yo he decidido nombrar prácticas autoformativas son una respuesta a la exclusión velada en la que encuentro a los adolescentes de la localidad de Paso Carretas dentro del ámbito educativo. Al mismo tiempo a estas prácticas las identifiqué como

indicio del esfuerzo de subjetivación de las y los estudiantes que necesita hacerse presente en este ámbito con la intención de recrear su individualidad. Estas son puestas en marcha con la intención de que los y las estudiantes puedan dar respuestas a sus inquietudes con respecto a lo que sucede en su adolescencia. Resalto que cuando comencé a trabajar con los alumnos y las alumnas, uno de los retos más grandes fue lograr que trabajaran en equipo. Argumentaban que no se llevaban bien con todos y que preferían trabajar solos o solas a tener que cruzar palabra con una persona con la que mantenían una relación confusa o poco sociable. Puedo destacar que aun cuando motivar el trabajo en grupos dentro del aula era complicado, éste se acentuaba al intentar que entre grupos pudieran socializar. En ocasiones era impensable que las y los estudiantes de un salón distinto pudieran ingresar a un aula que no fuera a la que pertenecían.

También me parece importante hacer evidente la falta de confianza que manifestaron los y las adolescentes. El auto concepto académico no estaba desarrollado pues se sentían incapaces de poder ejecutar cualquier tarea. Situación que se reflejaba cuando se les pedía dar sus aportes a las clases, traduciéndose en una participación prácticamente nula. Sumado a esto se consideraron en diversas ocasiones como malos o malas por el hecho de ser pobres. Esto habla del sentimiento de inferioridad que se reproduce en las escuelas pues solamente se valora el éxito intelectual dejando de lado la mayoría de las veces los estilos de aprendizaje tan diversos que existen según las habilidades de cada uno de los y las estudiantes. El validar este método implica también fomentar que dentro de las aulas se etiqueten a los estudiantes en buenos y malos, cuestión que genera que quienes no poseen las habilidades intelectuales legítimamente calificadas como correctas sean señalados de manera constante, despertando en ellos y ellas un sentimiento de inferioridad sobre el resto. Ligado al sentimiento de inferioridad que se fomenta en las aulas, sumo el hecho de impedir un pensamiento crítico en las y los estudiantes fundamentando que están en la escuela para aprender y no para pensar o cuestionar a las figuras de autoridad, creyendo que el docente es quien tiene la verdad absoluta en sus manos. Se hace creer que su opinión no es importante y se descalifica por considerar que no saben por lo tanto su única misión

es la de aprender de quién sí tiene el conocimiento. Así se recalca que hay un orden que debe ser respetado, en donde quien ellos y ellas son el último eslabón en la jerarquía, por lo tanto quien ordena, decide, juzga, califica y castiga son el o la docente y los directivos de la institución.

De lo anterior que los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales fomenten que el rol de los alumnos y alumnas sea pasivo, es decir, que éstos sean quienes solamente escuchen, obedezcan y por lo tanto sean juzgados y reprendidos por no acatar normas o en su defecto por cuestionarlas. Por tanto no se les da la oportunidad de desarrollar de manera plena sus diversas habilidades y conocimientos.

Pude identificar estas situaciones los primeros meses de mi incursión en la telesecundaria, motivo por el cual nació el taller de fotovoz. Al ser este un método que involucraba nuevas tecnologías pareció una herramienta pertinente debido a que involucraba una metodología creativa y divertida, pero al mismo tiempo fomentaba un espíritu participativo entre quienes se sumarían. Con la intención de seguir los principios de esta técnica establecí como objetivo el vincular a los estudiantes con su comunidad para identificar diversas problemáticas, también se perseguiría que fueran ellos y ellas quienes desde sus posibilidades intentaran dar respuesta a estas disyuntivas. A través de diversas actividades ejecutadas y guiadas por mi intuición logré identificar algunas situaciones que menciono a continuación:

Cuenta un cuento con fotografías fue una dinámica que los incentivó a trabajar en equipo. La actividad consistía en visitar cuatro estaciones diferentes por un periodo de dos minutos. En estas estaciones había disfraces, pelucas y elementos diversos con los que se podían caracterizar con la finalidad de tomar sus fotografías y contar una historia, la que ellos y ellas consideraran pertinente. El tiempo fue un factor fundamental para que los participantes se organizaran, así quien iba a ser fotografiados necesitaban de alguien que lo ayudara a vestirse, mientras alguien más tomaba las fotos y los demás debían estar atentos a darle continuidad a la historia. Lo interesante de esta actividad y por lo general de la

mayoría de las actividades es que no se fomentaba que compitieran entre sí, ya que si lograban concluir con éxito tendrían un cuento, pero si no lo lograban no podrían contar ninguna historia y por tanto no podrían compartirla con sus compañeros. Al final de la dinámica hubo un proceso de reflexión en donde en conjunto hablaron de como el trabajo en equipo era importante. De la actividad surgieron historias muy interesantes que hablaban de lo que para ellos y ellas era importante, como el noviazgo, la amistad, los problemas familiares, entre otros. Sin embargo resalto que la gran mayoría no logró concretar su cuento, pues resultó complicado coordinar el trabajo en equipo, casi todos centraron su atención en vencer a sus pares más que en lograr consolidar una historia para su grupo de compañeros y compañeras.

Fotografías de la actividad “Cuenta un cuento con fotografías”





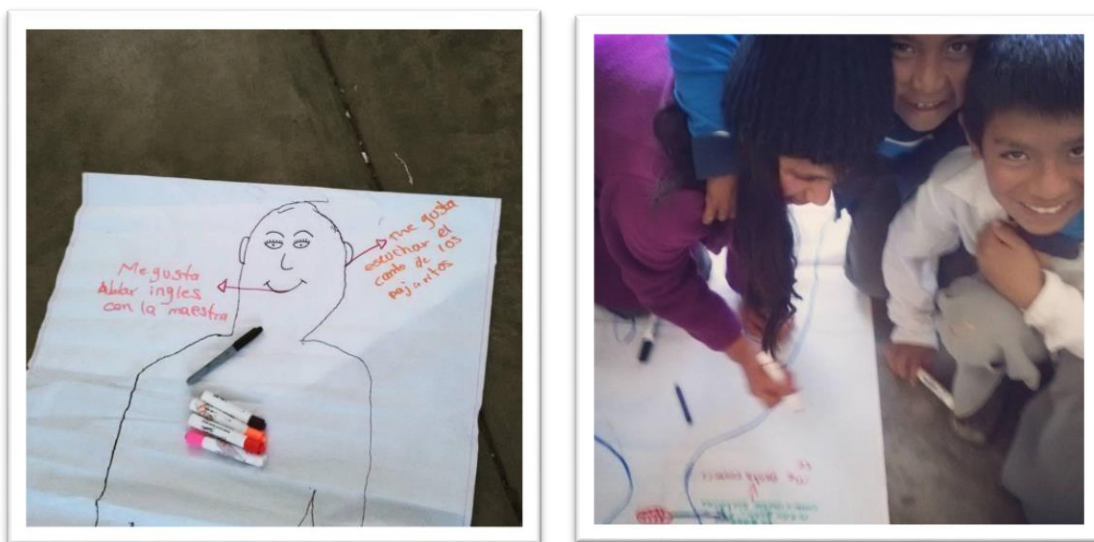
Fuente: archivo personal, fotos tomadas por los y las estudiantes

Comprendí que para fomentar en los chicos un sentido de solidaridad en lugar de individualismo lo que necesitaba era que se conocieran y se dieran cuenta que por el simple hecho de ser personas eran valiosas. Una de las dinámicas más representativas de esta instancia se ejecutó en una de las sesiones del taller de fotovoz. En esta debían dibujarse en una hoja de papel y escribir su nombre debajo de la imagen que los representaba. Sentados en círculo deberían pasar su hoja a la derecha y escribir en una sola palabra alguna virtud sobre la persona que estaba representada en esa hoja. Algunos cuestionaron sobre qué hacer si no encontraban alguna virtud en la persona a la que debían describir. Contesté que absolutamente todos y todas contamos con virtudes y defectos, pero que estamos acostumbrados a escuchar y decir siempre lo peor de las personas, les propuse que hiciéramos lo contrario en ese momento, así que insistí en resaltar aspectos positivos argumentando que a pesar de que alguien no nos simpatizara en absoluto teníamos que reconocer que sin duda esa persona era valiosa por alguna razón. Convencidos de esto la actividad fluyó y al concluir les pedí que eligieran la palabra que más los había sorprendido dentro de esa descripción. Todos se escucharon y se sorprendieron de que los hubieran calificado como buenos amigos/as, guapos y bonitas, inteligentes y buena onda. A partir de ese momento pude darme cuenta que hacía falta generar momentos en donde las y los estudiantes se sintieran

reconocidos, así al inicio de cada una de las clases en la motivación inicial¹⁵ se desarrollaron dinámicas que permitieran que esto sucediera, además a la par de esto se buscaron diversas sesiones en el taller de fotovoz en donde se trabajara este reconocimiento sobre el sí mismo.

Para contrarrestar el método validado por el sistema tradicional que alimenta el sentimiento de inferioridad en los y las estudiantes destaco una actividad que trabajé con los alumnos y las alumnas dentro del taller de fotovoz. En ésta los participantes debían dibujar la silueta de su cuerpo en un papel bond. Después entre todo el grupo tenían que elegir cinco partes de su cuerpo y posteriormente deberían escribir para que o el por qué les eran relevantes esas partes de su cuerpo y quienes quisiera compartir su trabajo en plenaria podrían hacerlo.

Fotos de la actividad “La silueta de mi cuerpo”



Fuente: Archivo personal

La diversidad de respuestas sobre la importancia de cada una de las partes de su cuerpo fue muy interesante. Resalto un caso muy particular que se dio en el grupo 3, con Gricelda y José Alejandro. Ella es una alumna con excelencia académica, destacada por su alto sentido de responsabilidad pues siempre entregó

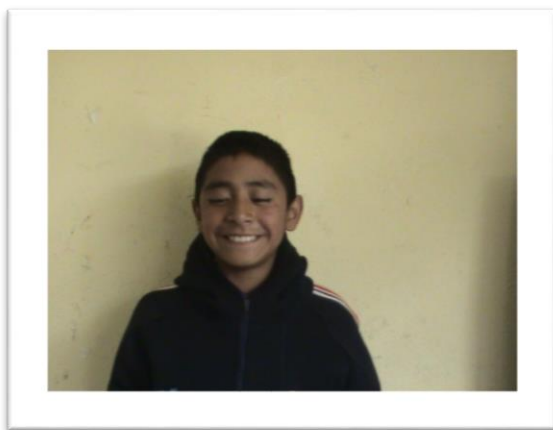
¹⁵ En el capítulo 4 se desarrolla la estructura con la que se planificaron las clases y cada una de las sesiones del taller de fotovoz. Dentro de esta estructura se encuentra la motivación inicial, la introducción a los saberes, las actividades de aprendizaje y el momento de consolidación.

sus trabajos y tareas en tiempo y forma. Mientras que su compañero de grupo José Alejandro era un estudiante al que leer y escribir le era muy complicado. Su desempeño académico se resaltaba por ser considerado como no aceptable según lo que se considera como legítimo dentro de las instancias educativas, además de que éste se caracterizaba por ser un chico inquieto y físicamente el más fuerte dentro de su grupo de compañeros y compañeras. Ambos decidieron presentar su trabajo, y mientras que Gricelda contó que sus manos le gustaban porque pueden sostener libros, José Alejandro dijo que le gusta sembrar con ellas. También destaco al hablar de sus piernas, ella mencionó que le gustan porque puede caminar y correr libremente, y él habló de lo importante que son porque le ayudan a montar mientras está en el campo laborando. Así, pudieron reconocer diferentes habilidades según sus características, tuvieron la oportunidad de conocerse mejor y además entendieron que ambos son buenos en algo muy específico, ella con los libros y él con el campo. Al final de la actividad Gricelda le pidió a José Alejandro que le enseñara a sembrar y a montar, pues eran actividades en las que ella era inexperta. Aquella fue la primera vez que vi a mi alumno orgulloso de ser él mismo, no se sintió intimidado por sus demás compañeros, por el contrario les comenzó a contar de cómo su papá le enseñó a sembrar y de las veces que se cayó aprendiendo a montar. Creo que el poder reconocer las diferentes capacidades y habilidades de los estudiantes es un factor fundamental que alimenta su autoestima, misma que se ve influenciada de manera negativa cuando dentro del sistema formal se les pone etiquetas tachándolos de bueno o malos según su aptitud académica.

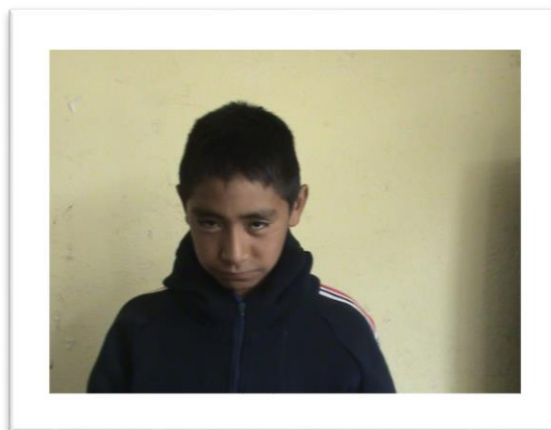
La actividad “Sonrisas y lágrimas” del taller de fotovoz consistía en tomar una fotografía sobre cosas que los o las hacen felices y cosas que los o las ponen tristes. Esta actividad fomentó que los estudiantes reflexionaran sobre la manera en la que les gusta ser tratados y generó un espacio en el que predominó la armonía y la reflexión. Un caso muy particular sucedió cuando en el grupo 4, Rafael mostró sus fotografías. Él fue un chico con problemas de comportamiento en el salón de clases. Estar en su lugar y trabajar en silencio sin distraer a los demás era un desafío constante, pero al mismo tiempo se hacía evidente su interés en las clases pues le gustaba participar, y se caracterizaba por su rápido aprendizaje. Otra característica

a resaltar de este chico es que de manera constante defendía a sus compañeros pequeños cuando alguien más los molestaba o si se cometía alguna injusticia. También cuestionaba de manera repetitiva a sus maestras sobre el por qué debería actuar y hacer tal o cual cosa, una de las principales razones por las que visitaba a menudo la dirección de la escuela.

Rafa imagen 1



Rafa imagen 2



Fotos: archivo personal, tomadas por la alumna Flor Viridiana

Cuando se abrió el espacio en el que se invitó a los estudiantes a hablar sobre las fotografías que tomaron, Rafael dijo que algo lo que hacía sentirse como se muestra en la primera imagen era que su esfuerzo en la escuela fuera reconocido principalmente por sus maestras, pero también por sus compañeros y compañeras. Asimismo compartió que algo que lo hacía sentirse como se muestra en la segunda imagen era que lo llevaran a la dirección, que lo suspendieran de la escuela o que su mamá tuviera que asistir porque le daban quejas de su comportamiento. Estas imágenes reflejan el daño emocional que sienten los estudiantes cuando son reprendidos por el simple hecho de cuestionar y hacer oír su voz. Lo anterior refleja que el sentimiento de inferioridad que se valida en los y las estudiantes no solamente los mantiene en un estado de pasividad sino que también afecta su autoestima. Lo anterior me permitió reflexionar sobre la importancia de ofrecer espacios en dónde las problemáticas que los aquejan puedan ser escuchadas y no juzgadas, pues el interés por aprender es genuino, sin embargo deja de ser

motivado cuando no da apertura a una retroalimentación del alumno o alumna hacia la forma en la que está aprendiendo. También resalto que una vez más se hace evidente la necesidad de los participantes por sentirse reconocidos y reconocidas de alguna manera dentro del ámbito escolar.

Con la finalidad de reflexionar con los alumnos sobre los distintos puntos de vista argumentando que no hay una verdad absoluta, dentro del taller de fotovoz realizamos la actividad titulada “Diferentes perspectivas”. Como facilitadora les pedí que se colocaron alrededor de una pinta que hice sobre el suelo con gis y que desde donde estuvieran parados tomaran una fotografía. Después les pedí que entre ellos comentaran que letra o número era el que veían según lo que habían retratado con su cámara.

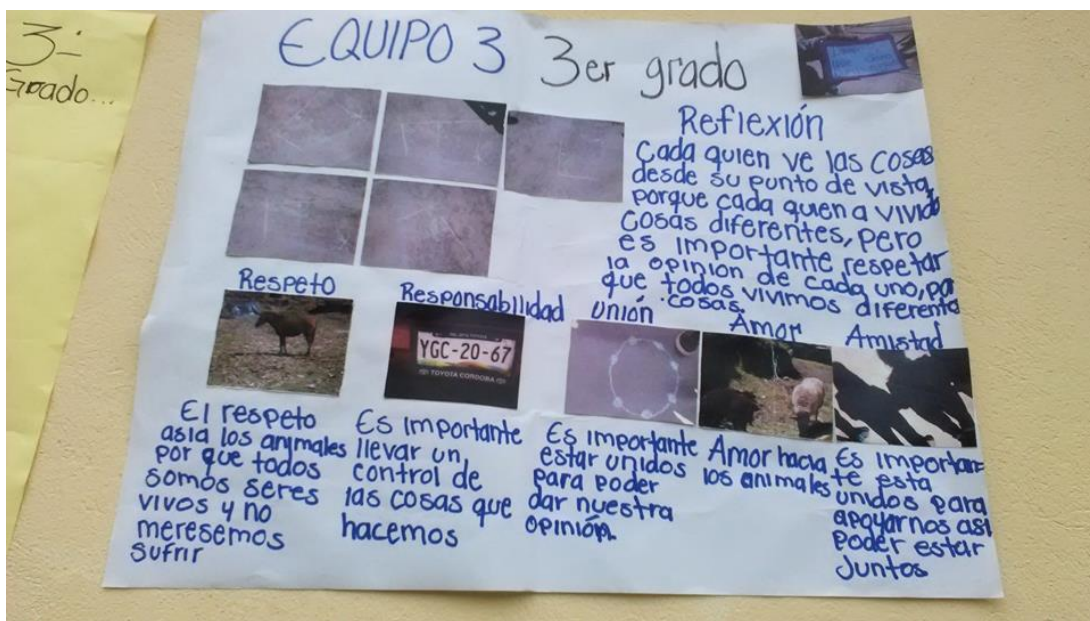
Fotografías de la actividad “Diferentes perspectivas”



Fuente: Archivo personal, imágenes tomadas por alumnas del grupo 1.

Las respuestas fueron diversas, algunos participantes veían una “E”, mientras que otros veían una “M” o una “W”, incluso hubo quién pudo ver un “3” o también quienes no tenían idea de lo que estaban viendo. Tratar de responder quién tenía la razón y quién no la tenía guió la reflexión de la actividad. La discusión nació cuando algunas respuestas afirmaban que todos estaban viendo la letra o número correcto, aunque también hubo quienes dijeron que nadie tenía la razón. También sucedió que los y las estudiantes querían ganar la discusión afirmando que era su fotografía la que era correcta. Al final compartimos que según desde donde se está parado es cómo se ven las cosas, es por eso que hay infinidad de opiniones y posturas sobre determinados asuntos de la vida. Dijeron que la experiencia de lo que se vive es lo que forma la opinión y por lo tanto concluyeron que todas las fotografías eran correctas. Al final por equipos hicieron una reflexión sobre la actividad, y se podía leer cosas como: “Cada quien ve las cosas desde su punto de vista, porque cada quien a vivido cosas diferentes, pero es importante respetar la opinión de cada uno, porque todos vivimos diferentes cosas” (Equipo 3, del grupo 1, según la nomenclatura que se trabaja en esta investigación)

Fotografía de actividad “Diferentes perspectivas”



Fuente: Archivo personal

Una constante crítica durante mi incursión como profesora se relaciona con la escala de evaluación que advierte que si un alumno saca un 5 es malo, mientras quien saca un 10 es excelente. Sin embargo, durante mi trabajo con los y las estudiantes me parecía igual de valioso celebrar un 4 a celebrar un 9.

Foto de Luis Aldo



Fuente: Archivo personal, foto tomada por Rafael Escobar.

Luis Aldo, alumno que pertenece al grupo 3, era lo que se podría considerar un estudiante problemático. Cuando lo conocí tenía doce años y cursaba el primer grado. Era un alumno que se caracterizaba por ser apático y a menudo usaba frases como “yo no voy a hacer nada”, “yo no voy a copiar” y “yo no voy a hacer la tarea”. Efectivamente no entregaba trabajos y tampoco participaba en las clases. El día de la primera evaluación tomó su prueba, puso su nombre en el examen y dijo: “yo no sé nada, no voy a contestar, me vale”. Pasó los 45 minutos del examen sentado en su banca sin contestar, mientras jugaba con su lápiz y me lanzaba miradas retadoras. El día que recibió su examen me dijo: -¿por qué saqué cero?-. Yo contesté: -porque te diste por vencido sin antes haberlo intentado-, la calificación no habla de quién eres, sino de tu actitud. Se quedó pasmado ante tal revelación. Enojado y haciendo una especie de berrinche me dijo que no entendía nada de lo

que les estaba enseñando, le pregunté si alguna vez se había propuesto poner atención a la clase, su respuesta fue –no-, sonrió, tomó su examen, se dio la media vuelta y se fue. Le pedí que sólo un día se esforzara por copiar, pusiera atención y que entregara tarea. También lo invité a que en la siguiente prueba abriera su examen y tratara de contestar, porque estaba segura que podía hacerlo. Poco a poco, me fui ganando su confianza, pues en los recesos lo invitaba a jugar UNO conmigo mientras le hacía preguntas sobre su familia. Le llevé rompecabezas y me di cuenta que le encantaba armarlos, después conseguí memoramas y jugábamos mientras platicábamos de una cosa diferente, sobre los animales, sobre sus amigos, las fiestas de la localidad. Él también me hacía preguntas y yo se las contestaba.

En el primer examen que intentó responder sacó 3.8, me dijo con un tono entre molesto y triste: -Ya ve maestra, como yo no sé nada, ya mejor ni voy a poner atención- le hice ver que sí sabía, que un 3.8 era mejor que un cero y que no se diera por vencido, pues había tenido un avance significativo. Con el paso del tiempo su actitud fue modificándose. Al verme entrar al salón se dirigía apresurado a su lugar y comenzaba a copiar. Comenzó a usar nuevas frases, ahora eran: “maestra, ¿va a revisar la tarea?”, “¿copiamos lo que está en el pizarrón?”, “¿hoy no va a dejar tarea?”, “¿nos va a dar clase hoy?”. En una de nuestras charlas mientras jugábamos serpientes y escaleras me dijo con mucha alegría que cuando creciera quería ser maestro. Esta experiencia me ayudó a reconocer que además de conocer a los estudiantes en el ámbito educativo, también es esencial conocerlos en lo socio-personal, es decir, que el sentir que se les conoce y cuida es altamente valorado y los motiva a trabajar con perseverancia.

Dentro del capítulo 4 hice alusión a las actividades que a lo largo de los dos años realicé con los estudiantes. Dentro de estas hablé de aquellas que con valor curricular implementé como estrategia con la finalidad de que el aprendizaje de los y las estudiantes se tornara significativo. El ejemplo que presento a continuación es sólo una de las diversas estrategias implementadas y que se relacionan con la estructura que enuncié en este mismo capítulo antes mencionado en donde después la introducción a los saberes, los estudiantes son protagonistas de su

propio aprendizaje en el espacio destinado para esto. Para una de las clases de inglés, los estudiantes debían realizar un diálogo periodístico para el que manifestaron su deseo de actuar utilizando contenido que se había estado trabajando esa unidad. A la par de esta petición, les pedí que de los periodistas que conocen eligieran alguno para representar y que al mismo tiempo entrevistaran a su cantante, actriz y/o actor favorito. Esta actividad me permitió recocer que el rol del estudiante necesita ser activo y para tornar el aprendizaje significativo debe estar ligado a experiencias que les sean cercanas a su vida cotidiana.

Fotografía “Actividades con valor curricular”



Fuente: Archivo personal

Con base en lo anterior, resalto que el proceso de subjetivación en adolescentes de secundaria se desarrolla en un ambiente de sociabilidad que no se agota en un mero intercambio lúdico, hay que enfatizar que en este proceso son importantes “la interacción con otros, las vivencias diversas, las conversaciones con compañeros y amigos que forman parte de la reflexión” (Weiss, 2012, p. 136). Estos procesos de encuentro con el otro son una parte fundamental en la etapa de la adolescencia.

César tenía 12 años cuando tuve contacto con él por primera vez. Un alumno con un record de asistencia casi impecable, su capacidad académica se tornó

evidentemente sobresaliente desde los primeros ejercicios en clase, sin embargo era un alumno que se caracterizaba por ser rebelde, que gustaba de ofender a sus compañeros y compañeras. Dentro del salón de clases y bajo mi rol de maestra siempre tuve una relación conflictiva con él, sin embargo en mi rol como confidente y facilitadora la historia se escribía de una manera distinta. Entendí que la situación en casa era sumamente complicada pues vivía solamente con su padre quien trabajaba la mayor parte del tiempo. Así que la principal motivación para asistir a la escuela era pasar tiempo con sus amigos. También supe que su papá tenía el grado de licenciado y que César no tenía la intención de convivir y conocer a sus compañeros, pero que estaba ahí para poder obtener el certificado de secundaria para después ingresar al bachiller y en futuro próximo seguir los pasos de su padre y estudiar una licenciatura. Al respecto estaba en un dilema, pues consideraba que los maestros no estaban capacitados para enseñarle algo nuevo, pero sabía que debía cumplir con lo básico para poder aprobar y obtener su pase para el bachiller. Lo anterior habla de que algunos y algunas adolescentes transitan por la escuela sin tener en cuenta que es un espacio en donde podrán adquirir conocimientos y habilidades que podrán ejecutar en su vida, aun así asisten a la institución bajo diversos motivos como el compartir tiempo con sus amigos y amigas o como estrategia para alcanzar un objetivo específico.

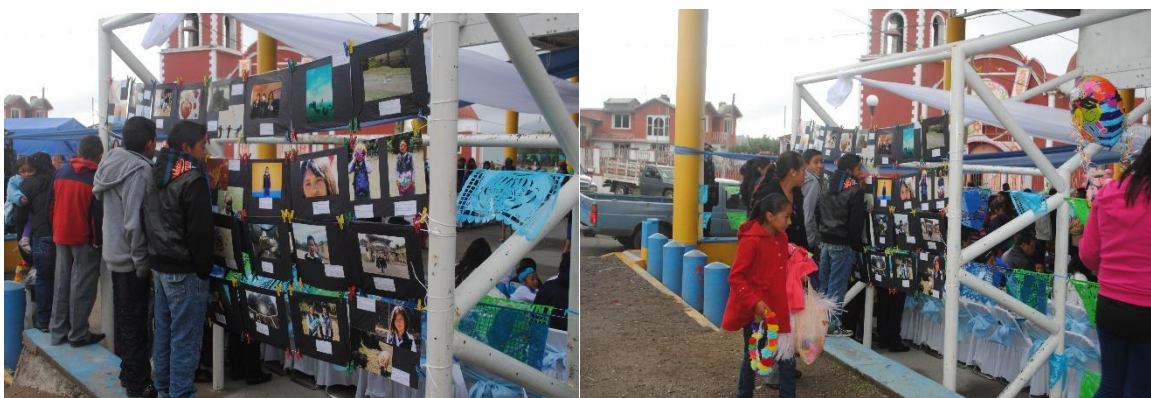
Fotografía de César



Fuente: Archivo personal, foto tomada por Leonel Arcos

El primer año de trabajo de campo, el taller de fotovoz estuvo lleno de experimentos, aciertos, desaciertos y descubrimientos. Siguiendo los consejos sobre proyectos de fotovoz realicé al final del primer ciclo escolar una galería fotográfica con las imágenes que tomaron los estudiantes, misma que se montó en la plaza principal de la comunidad el mismo día que se realizaría el festival por clausura del ciclo escolar 2014-2015. Padres de los y las estudiantes, los maestros de la institución y de otras escuelas así como habitantes de la comunidad tuvieron la oportunidad de observar las fotografías. Al construir la galería me di cuenta que para los y las participantes era de gran importancia mostrar ante estas personas cuestiones que les eran significativas más allá de mostrar una fotografía bien enfocada que respondía las reglas de composición. Esto me permitió re pensar la posibilidad de que los temas a incluir en el taller de fotovoz podían ser consultados con los y las adolescentes para dar un mayor valor a su participación y comenzar a dialogar sobre lo que para ellos y ellas era importante. También logré dimensionar la gran valía que tenía el construir un espacio en donde se sintieran escuchados sin miedo a ser juzgados/as, pues la elección de las imágenes que querían exhibir también se vio influenciada por lo que sus padres o maestros pudieran decir o pensar de ellos o ellas al observar la fotografía que habían tomado.

Fotos de la galería fotográfica realizada en el primer ciclo escolar



Fuente: Archivo personal

La experiencia del primer ciclo escolar con los y las adolescentes de la telesecundaria me permitió arrancar el segundo año con un taller de fotovoz reestructurado. En primera instancia el mismo fue pensado como un medio que

fomentara la vinculación de los y las estudiantes con su comunidad, sin embargo en la ejecución pude reconocer que diversas situaciones de vida se estaban reflexionando y concluí que resultaba necesario seguir promoviendo estos espacios. Dimensionar cada una de las categorías a partir de esta experiencia y la introspección conceptual realizada de manera previa me permitió reconocer que al pensar el mundo escolar, el mundo social, la capacidad de acción y la concienciación de los participantes el proceso que se estaba alimentando a través del taller de fotovoz era el de la subjetivación.

Una vez organizadas y conceptualizadas cada una de las categorías¹⁶, analicé a cada participante de manera individual aunque estaban organizados por grupos de trabajo (ver anexo 3)¹⁷. Tener esta información me permitió cruzarla con los datos que arrojó una segunda recopilación que tiene que ver con el análisis de la identificación de cada una de las actividades realizadas¹⁸ a lo largo de los dos años de trabajo. Si bien no pude enunciar cada una de las actividades ejecutadas a lo largo de los dos años de trabajo, seleccioné aquellas que desde mi experiencia resultaron mayormente significativas para los y las estudiantes. Como se muestra el en anexo 4, la información se analizó primero por ciclo escolar, que representa el primer (representado en tonos naranjas) y segundo (representado en tonos azules) año de trabajo dentro de la telesecundaria. Al mismo tiempo, por cada ciclo escolar se hace un análisis general sobre los resultados de cada una de las actividades según las reacciones que éstas generaron en cada grupo detallando el grado escolar que se representó por año¹⁹. Para esto la actividad “la mochila” sumó datos relevantes que me permitieron hacer un análisis significativo para cada una de las actividades que describo en mi clasificación.

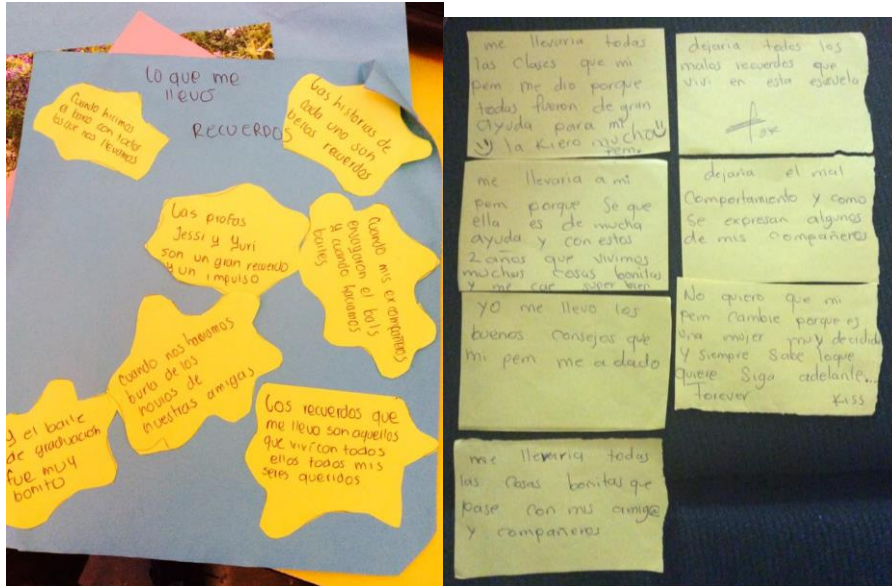
¹⁶ En el capítulo 4 se hace una descripción puntual de cada una de las categorías y sus particularidades.

¹⁷ Dentro de la categorización de mundo escolar, se sumó la escala de calificaciones escolar con la intención de conocer el desempeño académico de cada uno de los participantes. El número que aparece es un promedio final de cada uno de los momentos de evaluación ejecutados por el periodo que se trabajó con los estudiantes, para el grupo 1 y 4 solamente un año, mientras que para el 2 y 3 un total de dos años.

¹⁸ Esta descripción de cada una de las actividades está en el capítulo 4 de esta investigación.

¹⁹ Es importante volver a enfatizar que dos grupos vivieron la experiencia escolar por un período de dos años, mientras que dos grupos solamente lo hicieron por un año.

Fotos de la actividad "La Mochila"





También me gustó que aprendí a trabajar en equipo con todos sin importar quien fuera

Lo que más me gustó de mi equipo de fútbol es que aprendí a trabajar en equipo y a ser un líder.

Lo que más me gustó de llevar la mochila es que me ayudó a aprender cosas de mi profesor y de mis compañeros.

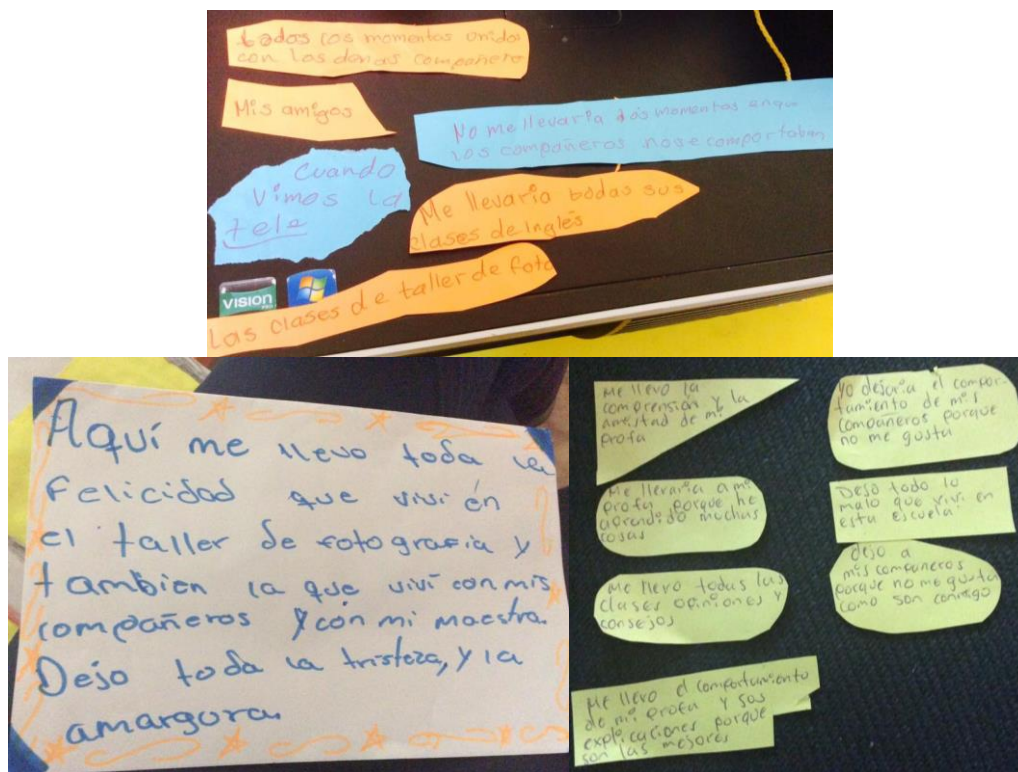
Cuando mis compañeros eran muy groseros eso no me gustó pero gracias a consejos aprendieron a comportarse.

En esta mochila me llevo tantos recuerdos aprendiendo por las clases de la profe Jessy

Me llevo también los buenos consejos y llamadas de atención de la profe

Quiero llevarme también los buenos momentos que compartimos con la profe como los cumpleaños y fiestas que en la situación se daba de celebrar

Me dejaría para nada las buenas enseñanzas y los momentos de aprendizaje las buenas cosas que se que aprendí porque tiene la oportunidad de conocer demasiadas cosas que se que en futuro me servirán de mucho, porque me enseñó cosas que yo no tenía la oportunidad de saber



Fuente: archivo personal

De las actividades que se trabajaron en el taller de fotovoz se resalta que la mayoría de éstas detonaron un espacio de reconocimiento sobre sí mismos y además generaron una apertura a escuchar las experiencias de sus pares. Lo anterior me lleva a pensar que el abrir espacios que permitan que los y las adolescentes se conozcan al tiempo que se reconocen en el otro desarrolla un sentimiento de empatía, mismo que se refleja en actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad. Ejemplos de esto ya los he mencionado como la experiencia en donde los y las estudiantes debían fotografiar partes de su cuerpo que consideraban importantes para después hablar del por qué las consideraban como tal. Al respecto hice una descripción en la que dos estudiantes logran reconocer el valor que tienen como persona de manera individual al tiempo que también reconocen en el otro sus capacidades siendo conscientes de que son estas diferencias justamente las que los hacen únicos y especiales. Coincido con Yurén Camarena (2012) cuando afirma que mientras el sistema educativo tradicional valida sus métodos tratando de homogenizar y catalogar un ideal de estudiante, alimenta la exclusión velada, misma

que “se da a la manera de un bloqueo a la diferenciación del sujeto que se revista de la idea de un *trato igual*, de lo *justo* o lo *conveniente*”, es decir, la homologación de las diferencias. Retomando a Ferrajoli, Yurén Camarena hace un contraste entre el concepto de diferencias y el de desigualdades y señala:

Mientras que las diferencias forman diversas y concretas identidades de cada persona, y forman rasgos específicos que individualizan a las personas, las desigualdades son disparidades económicas o sociales entre sujetos, producidas por la diversidad de sus derechos patrimoniales, así como por sus posiciones de poder y sujeción (2012, p. 92).

Ignorar estas diferencias y catalogar un prototipo de persona a la que se considera normal o legítimamente correcta me parece que es en sí misma una desigualdad. Pienso en cada uno de los y las adolescentes con los que tuve la oportunidad de trabajar y no puedo más que reflexionar en lo diferentes que son cada uno/una y si tuviera que caracterizarlos según la diversidad de gustos, capacidades y habilidades me sería muy difícil poder agruparlos. Asimismo me siento muy segura al afirmar que sin excepción cada uno de los protagonistas de esta investigación poseen un talento muy particular, mismo que en la mayoría de las ocasiones no se puede potenciar dentro de la escuela, lo anterior les condena a fracasar considerando el ideal de estudiante impuesto por el sistema educativo. También logro reconocer que al ser espacios en donde los participantes del taller de fotovoz podían expresar sus sentimientos o valores el clima de confianza se vio fortalecido.

Entre las actividades con valor curricular que fueron evaluadas también con verde, destacan aquellos espacios lúdicos en donde las y los estudiantes tomaron un rol activo con su aprendizaje. Los juegos y dinámicas de integración permitieron hacerlos sentir protagonistas de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo el relacionar los contenidos o saberes con situaciones de su vida cotidiana generó que el aprendizaje se tornara altamente significativo, llevando a la práctica la teoría al tiempo que se relacionaba con situaciones de su diario acontecer.

Dentro de las actividades sin valor curricular se destacan en verde aquellas que generan un vínculo de confianza entre el o la docente y las o los estudiantes. Los participantes de esta investigación al sentirse cuidados y apoyados más que señalados y o juzgados por sus maestros y maestras desarrollaron un alto sentido de pertenencia dentro del aula así como en la escuela. Su autoestima se ve fortalecida, pues al ganar confianza en sí mismos se animan a participar en las diferentes actividades, dejando de lado el rol pasivo en el que se encontraban al inicio de la experiencia.

Con relación a las actividades en las que se vieron relacionados los padres de familia, la mayoría se resalta por establecer un espacio en donde se reconocieran las fortalezas de los y las estudiantes, pues se entablaron diálogos en donde estaban presentes padres y/o madres de familia y adolescentes. Las conversaciones siempre comenzaron resaltando las virtudes de los y las estudiantes, seguidas de un discurso en donde se hacía mención sobre aspectos que se buscaban mejorar. Estas situaciones generaban en los chicos y chicas un sentimiento de confianza en cuanto a su rol como estudiante debido a que el tener la posibilidad de escuchar tanto a su maestra como a su padre o madre decir sobre lo que eran bueno y/o capaces no era algo que sucediera con cotidianidad, por lo tanto era sumamente valorado.

Las actividades de interacción personal al igual que aquellas en las que los padres se vieron relacionados, también se destacan por ser un espacio en donde los estudiantes sienten que su trabajo es reconocido. Por tanto, la confianza en sus capacidades se ve fortalecida, animándolos a perseverar y a motivarse. Al mismo tiempo se convierte en un momento de aprendizaje, pues al identificar áreas de fortalezas y oportunidades propias a potenciar se sienten cuidados y apoyados por parte de sus docentes.

Durante el segundo año, con la intención de reforzar nuestro taller de fotovoz, emprendimos una campaña para recolectar cámaras nuevas. Para ello realizamos un vídeo en donde los chicos y chicas tenían la oportunidad de resaltar las razones

por las que el este taller de fotovoz les gustaba y era importante para su formación. A continuación describo algunas de las respuestas:

“A mí me gusta el taller de fotografía porque me hace sentir feliz” Julián, 13 años.

“Porque ya aprendí a sacar fotos y aprendí cuáles son los planos”, Fabiola, 13 años.

“Me parece interesante porque se pueden representar cuáles son los valores por medio de la fotografía” José Martin, 12 años.

“Una vez hicimos un libro con muchas fotografías, también cuando nos disfrazamos de muchas cosas y también cuando hemos aprendido a representar sentimientos o emociones mediante fotografías”. Gricelda, 13 años.

“El taller de foto para mí es importante porque con él dejo volar mi imaginación, creatividad y puedo expresar mis sentimiento mediante fotografías. Con el taller de fotografía he aprendido a compartir, a convivir, a escuchar y a tolerar a mis compañeros para formar un lugar de convivencia y amistad” Sandra, 14 años.

“El taller es importante para mí porque todos hemos compartido experiencias tanto alegres como dolorosas y me ha dado el valor para superar mis miedos. Cuento con el apoyo de mi PEM y de mis compañeros, pero sobre todo me da la capacidad para no rendirme en ningún momento. En ciertas ocasiones sé que puedo aprender a observar y poner atención para superarme en los momentos difíciles de mi vida y recordar con alegría todas las situaciones de la secundaria”, Edith, 14 años.

Estas revelaciones sobre lo que significó para los y las estudiantes el taller de fotovoz me ayudan a reflexionar acerca de la importancia que merece el sumar esfuerzos para que dentro de las escuelas se aperturen y favorezcan espacios en donde los jóvenes recreen su individualidad a través del proceso de subjetivación.

Lo anterior obliga a poner atención a las prácticas autoformativas, que sin rechazar a la escuela, ponen sobre la mesa el re pensar su carácter homologador y la falta de interés en atender las necesidades de los y las estudiantes en una etapa de vida tan compleja como lo es la adolescencia. Por tanto propongo que mientras encontramos formas que apoyen estos procesos por atender de manera colectiva las necesidades de individuación de los y las estudiantes de secundaria, el fotovoz pueda ser visto como una práctica autoformativa dentro del proceso escolar, es decir un dispositivo heterotópico.

Algunos hallazgos significativos que pude analizar con respecto al trabajo que realicé con los estudiantes durante dos años tienen que ver con reconocer que la adolescencia es una etapa en donde el sí mismo está en construcción, por lo tanto la importancia del encuentro con el otro se vuelve mucho más significativa cuando se hace con sus pares. Este encuentro que ellos nombran **amistad** se torna aún más importante que la propia relación de encuentro con sus padres. Es importante señalar que la socialización forma parte del proceso de interacción del adolescente con el otro; sin embargo, al ser esta etapa en donde se interiorizan normas y reglas, los y las adolescentes encuentran tanto en padres y maestros o maestras una prioridad de segundo término pues es con los amigos y amigas con quienes pueden conspirar para resistir el cumplimiento de estas leyes impuestas. Asumo además que los adolescentes al ver representadas a figuras de poder en sus padres, la escuela o los maestros, también ven en ellos a sujetos que imponen sus interés por encima de lo que para ellos y ellas es importante, así se crea un sentimiento de confusión pues son estas figuras las que deberían guiarlos en su formación; sin embargo se convierten en *quienes no los entienden*, por tal motivo sienten la necesidad de crear un vínculo de **confianza** con alguien símil a ellos, alguien quien *sí entiende por lo que están pasando*.

Por lo anterior, me atrevo a afirmar que mi papel dentro de la investigación se vuelve un factor clave, ya que al representar a una persona joven, que aunque siendo una figura de autoridad, también incorporaba aspectos con los que ellos se sienten identificados, representé una especie de equilibrio entre la relación de

distanciamiento con figuras de autoridad sin la necesidad de dejar de lado la creación de vínculos con sus pares, pues de alguna manera no sólo fui su maestra, sino también su amiga, con quien podían acercarse y contarle sobre el chico o chica que les gustaba, hablar de los problemas que no podían contarle a sus padres pero tampoco a sus amigos o amigas. Además que en el papel como profesora, a la hora de impartir clase se modificaron aspectos del sistema educativo formal en el cual los chicos habían perdido toda la confianza, traduciendo esto en un descubrimiento totalmente nuevo que inspiró a los y las adolescentes a despertar el deseo de aprender cosas nuevas.

Las actividades realizadas en el taller de fotovoz presentan con mayor frecuencia momentos que involucran el **representar valores y sentimientos**. Esto me indica que este espacio se traduce como un lugar de libre expresión en donde los y las participantes podían identificarse en y con el otro a partir de **escuchar** lo que este tiene que decir sobre su realidad. Poder afirmar que hay alguien que bajo otras circunstancias y con experiencias distintas a las propias también experimenta sensaciones similares representaba en ellos y ellas algo valioso, cuestión que de alguna manera convertía a quienes estaban al frente en una persona de confianza. Bajo este ejemplo, recuerdo el particular caso de Noemy, quien en una actividad de tomar fotografías representando planos fotográficos apareció en la foto de Luis Aldo en una perspectiva de contrapicada. La alumna llevaba falda y por el ángulo de la toma se dejaba ver la licra que traía puesta.

Fotografía de Noemy



Fuente: archivo personal, fotografía tomada por Luis Aldo

Al principio varios se rieron, después tomaron el tema para poder decir que a una mujer se le tacha de *loca* si se descubre un poco pero un hombre no. Recuerdo que en la galería que se presentó ese fin de curso, Luis Aldo eligió esa foto para la exposición, pero habló con Noemy para preguntarle si estaba bien si la imprimía y ella accedió sin problema. Sin embargo días después se acercó muy angustiada para pedirme que no la imprimiera porque si su mamá la veía la iba a regañar. Me causó curiosidad darme cuenta que frente a sus compañeros no se inmutó al mostrar esa foto, pero con sus padres la reacción fue de pánico total.

También pude darme cuenta que los espacios de diálogo y escucha fueron momentos determinantes para que los y las estudiantes tuvieran la oportunidad de sentirse identificados con el otro y reflexionar sobre sí mismos para así **fomentar la empatía y convivencia** con los demás. El taller de fotovoz fue justamente lo que permitió que a través de las diferentes actividades que se dieron dentro del mismo los y las adolescentes tuvieran la oportunidad de echar a volar **su imaginación y**

creatividad considerando aspectos relevantes a su condición humana. Son estas las características que me permiten apuntalar el taller de fotovoz como un dispositivo heterotópico.

Junto con la actividad de la mochila los y las estudiantes respondieron una encuesta en donde describieron los cambios que habían identificado al concluir la experiencia de dos años en donde englobaron sus respuestas sobre el taller de fotovoz y las clases de manera general. Algunas respuestas al respecto las enuncio a continuación:

“Ahora soy más trabajador y pongo más atención en las clases”. Juan Jesús, 2do año, grupo 3.

“Ahora ya apoyo en mi casa” Rafael, 2do año, grupo 3.

“Aprendí a trabajar en equipo, a llevarme bien con todos y a respetar a las personas” Emilia, 2do año, grupo 3.

“La maestra Jessy nos ha enseñado que todos somos iguales y que no debe haber discriminación entre nosotros” Mónica, 1er año, grupo 4.

“Yo no sabía nada, todo me valía pero ahora ya no” Arely, 3er año, grupo 2.

“Cambió mi forma de convivir con mis compañeros y en mi forma de ser estoy tomando confianza” Karla, 3er año, grupo 4.

“Ahora soy más amigable” Ismael, 2do año, grupo 3.

“Más juego y menos trabajo” Margarita, 1er año, grupo 4.

“Sí sentí un cambio el cual fue que aprendí sobre algunas cosas de inglés y también me divertí mucho” Tony, 1er año, grupo 4.

“Yo ya no era igual y con todos me sentí diferente, fue como un milagro” Elida, 1er año, grupo 4.

“Usted llegó con grandiosas ideas para convivir y razonar sin pleitos ni conflictos.” Fabiola, 1er año, grupo 4.

A partir de lo anterior, resalto el hecho de encontrar al fotovoz como una práctica autoformativa que detona el proceso de subjetivación de los y las adolescentes. Sustento esta idea partiendo de la caracterización desarrollada por Teresa Yuren Camarena (2012) donde resalta que en estos dispositivos los y las jóvenes combinan los aprendizajes teóricos y técnicos con el saber convivir y con el saber ser. Recordemos que una vez concluido el taller de fotovoz se realizó la actividad de la mochila. Gracias a ésta, se hizo un análisis sobre los aspectos que resultaron más relevantes para los y las participantes, mismos que revelaron que la convivencia fue uno de los aprendizajes más significativos que tuvieron a lo largo del tiempo que desarrollaron un alto sentido de empatía para con sus compañeros y compañeras.

También destaco que la autoformación se combina con procesos de formación en los que las y los jóvenes aprenden de y con otros, es decir, que cada quien es aprendiz al tiempo que contribuye al aprendizaje de los otros. Mientras que el fotovoz se realizaba dentro del ámbito escolar, a la par se desarrollaban una serie de actividades²⁰ que he descrito a lo largo de esta investigación. Algunas actividades pueden identificarse como procesos autoformativos como lo son las actividades sin valor curricular, sin embargo la mayoría de estas actividades encajan dentro de la categoría de formación del sujeto de manera más formal como por ejemplo las actividades con valor curricular e incluso las actividades de interacción personal.

Asimismo rescato que estos dispositivos se configuran a partir de una fuerte preocupación existencial, pues Yuren Camarena (2012) resalta que los y las jóvenes desarrollan estrategias propias de aprendizaje. El espacio que se construyó a partir del taller de fotovoz permitió que los y las estudiantes pudieran escucharse entre sí, dando pie a que esta acción les hiciera sentir menos preocupación sobre los

²⁰ Para mayor precisión consultar el capítulo 4.

conflictos que manifestaban al tratar de entender lo que sucede con ellos y ellas en la transición en la que se encuentra como adolescentes, puesto que aunque no se reconocen como niños/as, tampoco lo hacen como adultos/as. Así, el fotovoz permite que los chicos y chicas se vean representados con sus pares, esto genera en ellos/ellas una reacción, misma que involucra el poder sentir que más allá de la relación personal que se tiene con quien está hablando, hay alguien en el mundo que entiende y experimenta lo mismo por lo que están pasando.

Dentro de la caracterización de los dispositivos heterotópicos, se les describe por constituir espacios lúdicos, terapéuticos y educativos a la vez. Los testimonios de alumnos y alumnas que fueron parte del taller de fotovoz permiten reconocer que veían en él un espacio en donde podían explotar su creatividad y su capacidad de imaginación. Además de que podían tener momentos de reflexión sobre experiencias alegres, como dolorosas que les enseñaban a desarrollar ciertas capacidades que no sabían que tenían, como por ejemplo la tolerancia y la solidaridad.

Al afirmar que los lazos e interacciones con los otros, cuando un dispositivo heterotópico se ejecuta, suelen ser de simetría y reciprocidad y están cargados de afectividad, puedo relacionarlo con el hecho de que los y las estudiantes sienten la confianza de compartir con sus pares situaciones de su vida que se consideran significativas por la carga emocional que esos acontecimientos representan. A pesar de esto, tienen la plena disposición de escucharse y crear un espacio de alteridad.

Finalmente hago énfasis en que los contenidos de aprendizaje que se desarrollan en un dispositivo heterotópico obedecen a los intereses de los y las participantes, al tiempo que el proceso responde a su ritmo y necesidades. He compartido a lo largo de este capítulo que el objetivo del taller de fotovoz se transformó a partir de lo observado durante la ejecución del mismo a lo largo del primer año, estas modificaciones respondieron a las necesidades e intereses que se iban manifestado por parte de los y las participantes, en ocasiones las actividades que eran planeadas no eran ejecutadas debido a que el grupo o los

grupos manifestaban otro tipo de necesidades y/o intereses. Modificar la intención inicial del taller es un ejemplo evidente al respecto.

CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES

El fotovoz visto como herramienta para el cambio social permitió que los y las adolescentes tuvieran la oportunidad de presentar aspectos de su realidad de una manera creativa que combina la imaginación con la tecnología. Los y las participantes pudieron mostrar a través de imágenes, juegos, escritos y dibujos, aspectos de su vida que consideraban importantes, mismos que compartieron con sus pares. Los planteamientos iniciales de esta investigación se transformaron después de la primera ejecución del taller en donde pude reconocer algunos aspectos que se desarrollaron gracias a espacios de diálogo y reflexión. Sumado a esto, un análisis teórico conceptual sobre la formación de la persona a través de la subjetivación fueron los elementos que permitieron reestructurar el taller. Asimismo me parece relevante enfatizar que uno de los hallazgos más significativos de esta investigación tiene que ver con el uso de la fotografía dentro del ámbito escolar como una práctica autoformativa que favorece dicho proceso.

La revisión bibliográfica sobre otras experiencias del fotovoz dentro del ámbito escolar ejecutadas bajo esta metodología se caracteriza por tener como fin último la acción social y colectiva de los participantes. Sin embargo, esta experiencia encuentra su aporte más significativo cuando gracias al uso del fotovoz los y las estudiantes pudieron desarrollar el proceso de subjetivación dentro del ámbito escolar. Aunado a esto enfatizo que la estructura del sistema educativo formal tradicional está diseñada para fomentar procesos que conllevan a la homologación de los y las estudiantes. Estos procesos se enfocan en instruir formas apropiadas de ser que se vuelven legítimas bajo lógicas que priorizan los intereses de una minoría, al tiempo que obstaculizan el propio proceso de subjetivación en el ámbito escolar. Sumado a esto, dentro de la escuela el alumno aprende a acatar normas y reglas sociales mientras sufre cambios fisiológicos que impactan de manera significativa su vida. Así, partiendo de la idea que la adolescencia es la transición entre el ser niños o niña para convertirse en adulto, el sujeto no solamente se llena de dudas sobre los cambios que se despierta en él esta etapa de crecimiento, sino

que también comienza a desarrollar un sentido de resistencia a lo que estos procesos dictan qué y cómo deben ser.

La validación de métodos del sistema educativo formal tradicional se caracteriza por privilegiar el éxito individual, reforzar ideologías de opresión en donde aquel que no cumple características definidas como legítimamente correctas está condenado o condenada a experimentar un sentimiento de inferioridad, además de que se potencian el sentir miedo al conflicto lo que da como resultado que las y los estudiantes se posicionen en un rol pasivo frente a las demandas de su aprendizaje. Sin embargo, el análisis de esta investigación señala que al ejecutar el taller de fotovoz como una práctica autoformativa que potencializa el proceso de subjetivación permite que los y las estudiantes generen un alto sentido de confianza, participación, respeto, empatía y logren trabajar en equipo, lo anterior gracias a los espacios que se generan para fomentar la convivencia sana, la amistad y la tolerancia. Sumado a esto el tener lugares en donde los y las participantes puedan representar sentimientos y valores de manera creativa genera en ellos un sentimiento de felicidad y gusto por el conocimiento.

Así, considero que favorecer y detonar en las y los estudiantes el proceso de subjetivación es una responsabilidad que debe ser asumida como prioritaria por el sistema educativo a la par que se toman decisiones sobre procesos académicos. Al incluir dentro de la carga escolar un taller de fotovoz a la par que se trabajaron aspectos socioemocionales de la mano de algunas actividades que ya he descrito a lo largo de la investigación, exhorto a repensar los métodos de enseñanza aprendizaje que están vigentes en las escuelas e invito a no minimizar el proceso de subjetivación en las instancias educativas. Si bien, trabajar con la metodología del fotovoz ha dejado al descubierto que al utilizar herramientas comunicativas que ofrecen la oportunidad de que los y las participantes puedan expresar desde su cotidianidad fragmentos de realidad que les parecen relevantes, me parece que explorar otras herramientas para detonar estos procesos sería algo necesario. Al hacerlo, se permite que los y las estudiantes experimenten una introspección, situación que permite potenciar competencias socio-emocionales haciendo un

análisis crítico sobre la propia situación de vida generando cambios de comportamiento enfocados en trabajar de manera autónoma en cómo mejorar su situación de vida.

Quiero resaltar que esta experiencia vino acompañada de diversos aprendizajes. El primero de ellos se relaciona con el uso de la fotografía para detonar el diálogo y la reflexión dentro del aula. El poder visual de la fotografía permitió que los y las participantes pudieran conocer y dialogar sobre extractos de la realidad con sus pares. Poder visibilizar estos fragmentos a la par en la que estas experiencias eran dialogadas, cuestionadas y debatidas, potencializó en los participantes su capacidad de escucha y empatía hacia el otro. Además se favorecieron espacios de reflexión que ayudaron a dar respuestas a las interrogantes que afectaban sus vidas de manera significativa y a las que el sistema educativo formal no presta importancia.

También parece prudente enfatizar que algunos aspectos de la técnica merecen ser reconsiderados con la intención de potencializar esta metodología. Pongo énfasis en que mi papel como maestra antes de ser facilitadora del taller contribuyó de manera favorable a la fluidez del mismo debido a que tuve la posibilidad de conocer de cerca cada una de las particularidades de los grupos en cuestión. Gracias a que conocía la diversidad de gustos, preferencias y comportamiento de los y las participantes, entendí qué actividad podía realizarse y cuál no sería factible para cada uno de los grupos. Así, puedo señalar que re inventar cada una de las actividades según dichas particularidades fue un factor relevante para detonar en los y las estudiantes cierto interés en los temas a tratar.

Lo anterior me lleva a retomar el segundo punto de aprendizaje que se relaciona con el número de participantes en el taller. Pude notar que la reflexión se hacía más significativa con los grupos más pequeños, pues en contraste los grupos numerosos perdían el foco de las actividades. Considero que es importante trabajar con grupos pequeños cuando el taller se ejecuta de manera simultánea, cuidar este detalle favorecerá el tener un mejor seguimiento de las discusiones en cada sesión. Mi recomendación para futuras intervenciones es que se trabajen con grupos de

entre 8 y 12 participantes debido a que grupos de más de 20 personas pueden extender el tiempo de ejecución, dando como resultado que los espacios de escucha resten importancia a lo que cada participante tiene que expresar, pues en ocasiones los temas a tratar son desgastantes emocionalmente. Sumado a esto debo comentar que el facilitador debe prestar especial cuidado a cada una de las sugerencias de los participantes, al tiempo que no debe dar por sentado que lo obvio va a pasar, es decir, asumir que ciertas actividades no fueron realizadas conforme a las propias expectativas del facilitador no es un indicador de que esta actividad no fue relevante. Pude notar que la predisposición sobre esperar ciertos resultados limita la capacidad de análisis sobre las situaciones vividas. Por tanto considero importante mantener los ojos y sentidos bien abiertos y dejar de lado nuestros propios intereses.

Asimismo considero que los grupos de participantes del taller deben de ser pequeños por una cuestión monetaria. Cuando un proyecto de este tipo es financiado de manera autónoma puede llegar a representar un gasto significativo a largo plazo. También considero importante resaltar que cuando los recursos no son suficientes, omitir alguna parte del proceso con la intención de cuidar los fondos podría implicar omitir aspectos relevantes para la ejecución del proyecto.

Sobre esta experiencia también deseo puntualizar que el fotovoz entendido como un dispositivo heterotópico que favorece el proceso de subjetivación del adolescente dentro del ámbito escolar es una oportunidad que debe considerarse de manera responsable para ser implementada. Por un lado, quiero hacer mención sobre la importancia de prestar especial atención al cuidado del ambiente bajo el que se ejecuta el taller. Considero que éste debe ser libre de juicios en donde los y las participantes se sientan cómodos para hablar sobre cualquier temática relevante para sus vidas, aun cuando ésta pueda o no ser positiva. También exhorto a que este espacio fomente la diversión y la imaginación, factores que son muy importantes de potencializar en cada una de las actividades que se ejecuten, teniendo cuidado de no perder el objetivo que se plantea en cada sesión. En ocasiones los puntos de vista y opiniones sobre un tema pueden llegar a ser

diversos, sin embargo todas las perspectivas deben ser valoradas de la misma manera. Consecuencias muy particulares de algunas de las sesiones se relacionan con la restauración de amistades, aumento en la estima de algunos estudiantes, la solidaridad entre los participantes traducida en apoyo académico entre ellos.

Por motivos de pertinencia para esta investigación, algunos temas se dejaron de lado, sin embargo destaco la importancia de cada uno de estos para el proceso de subjetivación y los describo con la intención de que puedan ser desarrollados a profundidad en futuras investigaciones. Por un lado, es importante resaltar la voz de los padres en diversas actividades, pues involucrarlos en procesos en donde los y las adolescentes se sentían reconocidos por ellos detonó cambios de actitud positivos, sobre todo cuando se trataba de comportamientos relacionados directamente con contenidos académicos. Infiero que para los y las participantes es importante sentir que su esfuerzo está siendo reconocido por sus padres y considero que conocer desde la experiencia de éstos los cambios que notaron en sus hijos e hijas pudo haber alimentado de manera significativa los resultados de este estudio. También la voz de los profesores titulares pudo haber aportado elementos importantes. Sugiero que para futuras investigaciones relacionadas con el uso del fotovoz en el ámbito se contemple la posibilidad de involucrar a estas figuras pensando en la importancia que tienen ambas en la formación de los y las estudiantes. Me parece que fue un desatino dejar de lado esta parte debido a que al concluir los dos años de trabajo quienes continúan con los y las adolescentes son estos docentes y buscar contemplar espacios como los que se crearon a través del fotovoz en la institución educativa es una de las prioridades, hacer conscientes a estas figuras sobre la importancia de estos procesos resulta entonces fundamental para que suceda.

Asimismo quiero puntualizar que en distintas ocasiones el tema de la corporalidad se hizo presente en diversas actividades ejecutadas a lo largo de los dos años de esta experiencia, sin embargo, este tema no se desarrolló de manera puntual y considero que de haberlo hecho, también se hubieran reflejado cambios significativos en los y las adolescentes.

Quiero resaltar que gracias a algunas actividades realizadas en el taller de fotovoz, diversas problemáticas sociales fueron identificadas y consideradas importantes a tomar cuenta para la búsqueda de una vida plena de los y las adolescentes. Entre estas pude identificar la tala inmoderada que se efectuaba dentro de la comunidad y en sus alrededores, el problema de alcoholismo y otras adicciones, el machismo y su influencia en la desintegración familiar, así como la migración como resultado de la falta de empleos y mejores oportunidades en la localidad. Estos temas se dejaron de lado con la intención de priorizar el proceso de subjetivación en los y las participantes debido a que de manera directa yo tenía influencia en este proceso, no así en estas temáticas, lo que no significa que las mismas no hayan sido escuchadas o tomadas en cuenta.

Sobre mis aprendizajes personales a partir de esta experiencia de trabajo con los y las adolescentes usando el fotovoz como herramienta para la subjetivación puedo resaltar que mi propio concepto de buen estudiante se vio modificado de manera significativa. Al inicio de mi participación en la telesecundaria en innumerables ocasiones quise desertar porque no lograba despertar en las y los estudiantes el deseo de aprender, también en muchas ocasiones los señalé como culpables de no querer una vida mejor y estuve a punto de no tomar la responsabilidad que me correspondía en el proceso. Con el paso del tiempo pude darme cuenta que diversas situaciones de vida hacían a mis estudiantes fungir un rol pasivo sobre su propio aprendizaje y de manera más general sobre su propia vida. Además, pude darme cuenta de que la gran mayoría estaba destinada al fracaso escolar gracias a las normas y métodos que rigen nuestro actual sistema. El hacerme consciente de esta situación y reconocermelo como “opresora” (en términos de la pedagogía del oprimido de Freire) me permitió liberarme de mi propia realidad en búsqueda de una afirmación distinta que me permitiera transformarla y así, desde mi situación de privilegio, entendí que podía incidir en la transformación de las y los oprimidos, es decir, de mis alumnos y alumnas, si lograba trabajar con ellas y ellos para que se volvieran conscientes de su realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Apurva (2014) Dejando Huella: fotografía participativa y empoderamiento juvenil [vídeo] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UpJWNVeXrO8>

Coordinación Nacional de Prospera (2016). *Qué es prospera*. Disponible en: https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Quees_PROSPERA

Doval, I., Martínez-Figueroa, M. y Raposo, M. (2013) La voz en sus ojos: la participación de los escolares mediante fotovoz. No. 11 (3) (pp. 150-177) *Revista de Investigación en Educación: Universidad de Vigo*. ISSN: 1697-5200.

Dubet, F., y D. Martuccelli (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Esteva, G. (1996) Desarrollo en *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. PRATEC: Perú. Pp 52-76

Feixa, C. (s.f) *Antropología de las edades*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales: Perú. www.cholonautas.edu.pe

Fotovoz (2015) *Introducción*. Recuperado en: <http://www.fotovoz.org>

Freire, P. (1996) *Pedagogía del oprimido* (cuadragésima octava edición). Uruguay: Siglo XXI editores.

García, A., y Casado, E. (2008) La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género en *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Ángel J. Gordo y Araceli Serrano (Coords.) Pearson: México 45-74 pp.

García, M. y Spira, G. (2008) Voces fotográficas: El uso de la imagen en proyectos de Comunicación y Desarrollo en el sur de Bolivia. *Hallazgos No. 9* pp. 61-81.

González, P. (2011) Tu mira la foto, pero no se la enseñes a nadie, análisis de la práctica fotográfica, los discursos y las representaciones de niños y adolescentes en el contexto de talleres de fotografía participativa. Dos estudios de caso. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI: Barcelona, España.

Guerrero, M. (2000) La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. (pp. 1 -37) Vol 5. No. 10. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Gumucio, A. (2004) El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. Investigación y Desarrollo. 13 (1) pp. 2-23.

Guzmán, C. y Saucedo C. (2007) Introducción y La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes en *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Universidad Nacional Autónoma de México: Pomares SA. (pp. 7 a 22 y 170 a 192)

INAFED (2015) Atzitzintla. Enciclopedia de los municipios y delegaciones de Puebla. Disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM21puebla/municipios/21023a.htm>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE (2015) Resultados Nacionales 2015. Consultado en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/

Martínez, D. (2011) La voz de los estudiantes. *Reseña* .Experiencias en torno a la escuela. Revista de investigación educativa: Veracruz. enero-junio. 2-10 pp.

Mejía, J. (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Central Issues of qualitative data analysis*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. No.1. Año 1. Abril - Sept. de 2011. Argentina. ISSN: 1853-6190. Pp. 47 - 60.

Mejora tu escuela (2015) Conoce tu escuela.
<http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/21ETV0270A>

Monje, C. (2011) Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de comunicación y periodismo. 217 pp.

Muñoz, A. E. (2015, Noviembre, 6) “Preocupantes”, resultados de la prueba Planea: INEE. *La Jornada en línea*. Consultado en:
<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/11/06/201cpreocupantes201d-resultados-de-planea-en-matematicas-y-lenguaje-inee-3830.html>

Navarrete, E. (2010) Reseña de “La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela de Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.) Economía, Sociedad y Territorio: México Vol. 10 No. 33 577-581pp.

Palibroda, B., Krieg, B. y Havelock, J. (2009) A practical guide to photovoice: sharing pictures, telling stories and changing communities. Winnipeg, Manitoba: The Praire Women’s Health Centre of Excellence.

Pueblos América (2015) Paso Carretas. Recuperado en:
<http://mexico.pueblosamerica.com/pp/paso-carretas>

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD (2010) Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad.

Rabadán, A. y Contreras, P. (2014) La fotografía participativa en el contexto socioeducativo con adolescentes. *Revista interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*. No. 10 pp. 143-156.

Saenz, J. (1997) Hacia una pedagogía de la subjetivación. Vol 9. No. 10 (p. 116-135) *Revista Educación y Pedagogía*.

Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. Nueva York: Cornell University, Participatory Action Research Network.

Sierra, F. (s.a) Apropiación tecnológica y mediación. Líneas y fracturas para pensar otra comunicación posible. Facultad de comunicación: Sevilla.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987) Ir hacia la gente en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós: Barcelona. Pp. 15-27.

Valdivia, C. (2012). Comunícalo con imágenes: la metodología de la fotografía participativa como herramienta para promover identidad local y prevenir conductas de riesgo. La experiencia del proyecto Nuestra Mirada – Callao 2009. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Ciencias y Artes de Comunicación. Universidad Católica del Perú. Lima, Perú

Varela, J. y Álvarez-Uría (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid: Piqueta, Col. Genealogía del poder, No. 20.

Wang, C (s.a) Participación juvenil en photovoice como estrategia para el cambio comunitario. (pp 177-191)

Wang, C. (1999) Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of women's health* 8 (2) (pp 185-191)

Weiss, E. (2008) Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. (pp. 17-31) *Ethnography and Education Journal*, Vol 3. No. 1.

Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos: México. No. 135, Vol. 34* Pp. 134-148

Weiss, E. (coord.) (2012). Jóvenes y bachillerato, México, ANUIES.

Yurén T. (2005) Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En *Ethos y autoformación del docente*. (pp. 19-45) Ediciones Pomares.

Disponible

en:

http://metabase.uaem.mx:8080/bitstream/handle/123456789/1004/Texto_6.pdf?sequence=1

Yurén, T. (2012) Fugas autoformativas y resistencia a la exclusión como prácticas de subjetivación. En *Interioridad, subjetivación y conflictividad social*. Universidad Iberoamericana Puebla: Puebla, México. 81-97 pp.

ANEXOS

Anexo1. Instrumento

Ver PDF “Instrumento Anexo 1”

Anexo 2. Cuadro de tareas

PHOTOVOICE'S AND ENGLISH GRADE SHEET

Reglas: Para obtener una estrella deberás entregar tus tareas en **tiempo y forma**. Cada estrella tiene un valor de 20 puntos

400 puntos: Un punto extra sobre calificación final

380-360: Un punto extra sobre examen de bloque

340-300: Un boleto para no hacer tarea.

280-240:

220-0: Un punto menos sobre calificación final

FECHA POR SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

COMENTARIOS DEL ALUMNO SOBRE SU DESEMPEÑO:		COMENTARIOS SOBRE LA PEM SOBRE EL DESEMPEÑO DEL ALUMNO:			TOTAL DE PUNTOS:

--	--	--

Anexo 3. Tabla Categorización

Ver Excel "Categorización Anexo 2"

Anexo 4. Clasificación de actividades

Ver Excel "Clasificación de actividades Anexo 3"