

RACHEL FENDLER

DOCTORANDA. SECCIÓN DE PEDAGOGÍAS CULTURALES.

Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona
rachel.fendler@ub.edu

FERNANDO HERNANDEZ

PROFESOR. SECCIÓN DE PEDAGOGÍAS CULTURALES.

Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona
fdohernandez@ub.edu

LA CULTURA VISUAL COMO INDAGACIÓN VIVA: VIENDO CÓMO LOS JÓVENES REFLEXIONAN, COMPARTEN Y NARRAN SUS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA³⁰

RESUMEN

Este artículo analiza el trabajo de campo llevado a cabo por nuestro grupo de investigación en cinco institutos de educación secundaria situados en la área metropolitana de Barcelona. Es un proceso de indagación viva enmarcado en la producción de la cultura visual. En este proyecto, la cultura visual es una manera de ser, una práctica que se forma en el desarrollo de un compromiso crítico con las prácticas de aprendizaje. Este artículo nos permite reflexionar sobre la evolución de los jóvenes durante el proceso de investigación, ya que asumen el papel de investigadores y contribuyen al proyecto. Creemos que el proyecto amplía nuestra noción sobre el aprendizaje y también sobre la cultura visual, y el formato ofrece un espacio que permite interactuar con las contribuciones de los jóvenes.

PALABRAS CLAVES: Etnografía colaborativa, investigación con jóvenes, relación pedagógica, aprendizaje informal, imaginarios de aprendizaje

APRENDIENDO DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA, DESDE LOS OBJETIVOS HASTA LA PRÁCTICA

La investigación comenzó con el deseo de ampliar nuestro conocimiento sobre las prácticas de aprendizaje de los jóvenes. Como grupo de investigación, hemos querido aprovechar los resultados de un estudio anterior sobre cómo se relacionan los jóvenes y definen el éxito y el fracaso en la escuela (Hernández-Hernández

³⁰ Este artículo contribuye al proyecto: *Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes* (MEC EDU2011-24122), dirigido por Fernando Hernández-Hernández y llevado a cabo por miembros del grupo de investigación consolidado: Esbrina — Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona.

y Padilla-Petry, 2013). Rechazando el discurso tradicional que culpa al estudiante del fracaso escolar; nuestro estudio se ha centrado en la relación de los jóvenes con el saber, partiendo de la caracterización de Bernard Charlot (2000) del aprendizaje (no como un procedimiento cognitivo, sino como un proceso que implica la construcción de una relación entre el sujeto y el mundo que le rodea), nos esforzamos por omitir el aprendizaje para aprender, donde aprender se refiere a las actividades juveniles que se consideran relevantes para el aprendizaje; sean, o no, prácticas reconocidas oficialmente por las instituciones.

El estudio se inscribe en un contexto nacional en el que el abandono escolar prematuro es un problema urgente por resolver. En España, aproximadamente el 30% de los alumnos no terminan sus estudios más allá de la educación secundaria, porcentaje que dobla la media europea (Comisión Europea, 2011). Frente a este escenario educativo, nuestro grupo de investigación decidió replantearse el tipo de enfoque sobre el concepto de aprendizaje en la investigación educativa. Como David Buckingham (2007) sugiere, ciertos tipos de competencia digital no se reconocen formalmente en el currículum escolar tradicional, dando lugar a una clase de actividad que algunos han llegado a llamar “aprendizaje invisible” (Cobo Romaní y Moravec, 2011). Otros estudios (Patel-Stevens, 2005) han presentado casos que ilustran esta desconexión, donde la vida de los estudiantes fuera de la escuela contrasta con la percepción que los profesores tienen de ellos dentro de ella. Con este contexto en mente, nuestro interés reside en explorar el aprendizaje que tiene lugar dentro y fuera de la escuela, con un trabajo directo con los jóvenes para discutir y reflexionar sobre que significa para ellos el aprendizaje.

Esta propuesta, por lo tanto, no se limita a relacionar el aprendizaje con los objetivos curriculares, sino a experiencias sociales más amplias. Sin embargo, no se pretende invadir el íntimo mundo privado de los adolescentes, que a menudo tratan activamente de ocultar de los adultos. En vez de inscribir sus actividades como “prácticas de aprendizaje”, lo abordamos como un problema de representación. Si la escuela demuestra incapacidad para reconocer una serie de prácticas de aprendizaje, llegamos a la conclusión de que lo que tenemos que generar son estrategias que den cuenta de la acción de las prácticas que los jóvenes definen como relevantes. Pedimos a los jóvenes que nos ayudasen a desarrollar este proceso de reflexión que definimos como “indagación viva”.

ETNOGRAFÍAS COLABORADORAS COMO INDAGACIÓN VIVA

Con esta base, hemos realizado cinco etnografías con jóvenes. El diseño de la investigación implicó que dos miembros de nuestro equipo trabajasen con un grupo de seis alumnos del último año Secundaria (15 y 16 años de edad) en cinco institutos diferentes (también los profesores participaron del proceso en tres de los cinco grupos). El doble objetivo de este proceso era: por un lado, que los investigadores de la universidad proporcionasen una formación en métodos de investigación etnográficos y, por otro lado, que los participantes más jóvenes pudiesen documentar, compartir y reflexionar sobre su propio aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela. Juntos, los grupos de la investigación analizarían sus datos y harían públicos los resultados.

Si bien la propuesta parece sencilla, en la práctica encontramos que el término aprendizaje es tan complejo y complicado para los estudiantes de Secundaria como lo es para nuestro grupo de investigación. Cuando el concepto se libera de su asociación con los objetivos escolares (es decir, cuando nos referimos al aprendizaje en términos de saber o nuestra relación con el conocimiento), perdemos rápidamente la comprensión de lo que significa: el aprendizaje está en todas partes, con diferentes modalidades, y este concepto expansivo pierde especificidad e importancia cuanto más reflexionamos sobre él.

Este problema fue previsto con antelación y tratamos de mitigarlo cuanto antes de nuestro trabajo de campo, Fernando entrevistó a una estudiante de Bachillerato, que era, por tanto, un par de años mayor que los jóvenes seleccionados. En una entrevista informal Fernando describió nuestros objetivos de investigación y le pidió su opinión sobre la forma de presentar este proyecto a los estudiantes de Secundaria. Ella recomendó que no se hablara sólo en términos de prácticas de aprendizaje, sino también de las “formas de comunicarse y expresarse uno mismo”. Nuestro equipo de investigación lo tuvo en consideración y presentamos el “aprendizaje” a los estudiantes colaboradores usando esta frase. Otro miembro de nuestro equipo de investigación, Xavi Giró, plasmó la información de esta entrevista en una gráfica (Ver Figura 1), que mostramos a los alumnos el primer día de cada sesión.

Ya que no podíamos abordar el concepto de aprendizaje directamente, nuestra investigación no siguió una trayectoria lineal, ésta parecía una espiral hacia afuera. A través del diálogo, aparecieron muchas características para comprender el papel y la relevancia del aprendizaje en nuestras vidas. En cada uno de los cinco centros, los equipos de jóvenes e investigadores universitarios desarrollaron estrategias y temas que permitieron contribuir de manera independiente al proyecto nacional. Si bien se llevaron a cabo varias estrategias, todas ellas se pueden encuadrar como indagación viva.

El concepto de indagación viva, vinculada con la investigación-acción, es un marco eficaz para la investigación más allá de la escuela, reconociendo que todo el mundo es experto de su propia experiencia vivida. En él se describe el proceso a través del cual podemos adoptar “an attitude of inquiry [una actitud de indagación]” (Marshall y Reason, 2008, p. 61. Traducción mía.) en nuestra vida profesional, o en este caso, en nuestras prácticas de aprendizaje personal. Este ha sido un punto crítico en nuestro proyecto, ya que hemos requerido a los jóvenes a participar no como informantes sino como investigadores que utilizan su propia experiencia para contribuir a la investigación. Para definirlo con las distinciones de Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (2001), los jóvenes aportaron sus conocimientos en prácticas, a través de observaciones de sus aulas y hogares, reflexiones sobre la forma en que utilizan diferentes medios para comunicarse y expresarse, discusiones sobre experiencias significativas de sus actividades extracurriculares, etc. A partir de ahí, los investigadores jóvenes se erigieron en aprendices practicantes cuyo trabajo permitió a cada grupo ampliar la comprensión de que es el aprendizaje dentro y fuera del instituto de secundaria.

Al inicio del proyecto de investigación, compartimos con los participantes más jóvenes una cita que, en parte, inspiró el diseño del estudio:

Young people are the most salient witness of what occurs in schools and classrooms, yet at the same time, they are the most marginalized and excluded. [Los jóvenes son el testimonio más relevante de lo que ocurre en las escuelas y en las aulas, pero al mismo tiempo, son los más marginados y excluidos.] (Smyth & McNerney, 2012, p. 3. Traducción mía.)

Mencionamos esta cita en los grupos de investigación en un intento de mostrar a los miembros más jóvenes de que existe una necesidad real en la comunidad de investigación de que participen. Leímos Smyth y McNerney como un reto, interpretándolo como una expresión de ánimo para encontrar formas de llevar la perspectiva de los jóvenes en contacto a un término más amplio. Nos parece que la indagación viva es un marco que nos ha permitido responder a este desafío. Nuestra estrategia ha sido la de construir, a partir de la práctica, la contextualización de las experiencias de los jóvenes para que puedan interactuar con otras contribuciones en la investigación educativa.

Además de pensar en las maneras en que los estudiantes de secundaria se puedan considerar investigadores, el término “indagación viva” también nos ayuda en la descripción de nuestra propia experiencia. Judi Marshall (1999) ha definido lo que ella llama “vivir la vida como la investigación” como:

... ways of behaving which encourage [us] to treat little as fixed, finished, clear-cut... living continually in process, adjusting, seeing what emerges, bringing things into question... attempting to open to continually question what [we] know, feel, do and want, and finding ways to engage actively in this questioning and process its stages. [... viviendo continuamente en un proceso de ajuste, al ver lo que sucede con determinadas cosas... intentar cuestionarnos continuamente lo que sabemos, sentimos, hacemos y deseamos y encontrar maneras de involucrarnos activamente en el proceso y las etapas de este cuestionamiento y procesar sus etapas.] (pp. 156–157. Traducción mía.)

Nuestro estudio, que invitó a jóvenes a participar en un proyecto nacional de investigación, fue toda una novedad para ellos (y para varios de los investigadores de la universidad). Por lo tanto, una parte importante de la experiencia desarrolla la actitud que Marshall describe: ser capaz de realizar una mirada crítica sobre nuestras propias prácticas. Esto no siempre se vive como un proceso placentero, y los momentos de frustración o sin solución aparente también estuvieron presentes en el proceso.

Cuando nos dimos cuenta que el proceso de investigación no podía ser totalmente controlado, consideramos el proceso dinámico de investigación colaborativa como no antitética a nuestros objetivos. La indagación viva reconoce que la investigación no es sólo un medio para un fin, poniendo en valor el proceso y la evolución de los investigadores (y la investigación en sí) desde el principio hasta el final. Desde esta perspectiva, la dinámica del grupo se convierte en un punto neurálgico de nuestro proceso.

Durante este proyecto, los jóvenes no sólo eran informadores sino investigadores activos de sus experiencias educativas. Con el fin de estudiar las prácticas de aprendizaje, primero tuvimos que desarrollar una nueva comprensión de nosotros mismos como estudiantes, lo cual se logró mediante la reflexión sobre el papel del aprendizaje en nuestras vidas. Con este fin, las reuniones semanales de grupo diferenciaron entre el “dentro y fuera de la escuela”. El espacio relacional de nuestra colaboración nos exigió construir nuevas identidades como investigadores.

Asumir nuevas identidades supone dificultades, pero también ofrece aspectos positivos para los participantes un sentido de agencia.

Living inquiry provides a space for young students to openly explore and begin to understand their own relationship with the world and, in doing so, conceivably push back the notion that they are always already determined and fated by it. [La indagación viva ofrece un espacio para que los jóvenes estudiantes exploren de manera abierta y empiecen a entender su propia relación con el mundo y, al hacerlo, desestimen la idea de que su vida ya está predestinada.] (Meyer, 2010, p. 88. Traducción mía.)

Tal y como Karen Meyer observó en su experiencia en un aula de Primaria, la indagación viva nos animó a hacer preguntas y criticar nuestros conocimientos previos. La adopción de una actitud crítica reconfigura nuestra identidad como aprendices, nos empuja hacia el papel activo de productor (investigador). El espacio relacional de nuestro proyecto de colaboración fue el contexto donde tuvo lugar esta transformación.

Joanne Rappaport (2008) nos recuerda que en la realización de etnografías colaborativas, “what happens in the field is much more than data collection [lo que pasa en el trabajo de campo es mucho más que una recopilación de datos]” (p. 7. Traducción mía.). Nuestra experiencia da fe de esto. Nuestra propuesta de investigación abierta permitió a cada uno de los cinco grupos de investigación embarcarse en una investigación



Figura 1. Diagrama de “formas de comunicarse y expresarse, dentro y fuera de la escuela”. El mapa inicial (izquierda) fue diseñado para representar las sugerencias de nuestra joven entrevistada sobre como presentar nuestro proyecto a los estudiantes. El diagrama de la derecha muestra la modificación de un joven colaborador; de acuerdo con su experiencia, en un ejercicio realizado con nuestros equipos de investigación.

cuantitativa reflexiva (Denzin y Lincoln, 2005), en procesos de “living, relating and working through questioning and reflexivity [vivir, relacionarse y trabajar a través de preguntas y la reflexividad]” (Marshall, 2011, p. 174. Traducción mía.). Con la relación de nuestra experiencia con la indagación viva pudimos dar cuenta de la evolución que tuvo lugar durante el proceso, ya que empezamos a investigar de manera conjunta.

LEYENDO EL MUNDO A TRAVÉS DE LA CULTURA VISUAL

Partiendo de nuestra experiencia en la investigación, la indagación viva permite interpretar nuestro trabajo de campo. Sin embargo, a partir de nuestra práctica se cuestionará: ¿Cómo es la indagación viva? ¿Qué produce? (ver: Fig. 1).

Al inicio del trabajo de campo, los investigadores universitarios (dos en cada escuela, como se mencionó anteriormente) llegaron a cada institución para iniciar una investigación con un pequeño grupo de jóvenes. Traíamos con nosotros un conjunto de herramientas de metodologías de investigación que deseábamos compartir, como la observación, notas de campo, escritura narrativa, documentación visual y así sucesivamente. Sin embargo, juntos teníamos que descubrir cómo utilizar estas herramientas para conseguir los propósitos del proyecto de grupo. A través de la práctica, transformamos nuestra metodología, el dominio y la modificación de estas herramientas, y el desarrollo de otros nuevos, en un esfuerzo por responder a los conceptos clave y las preguntas que empezaron a surgir dentro de cada grupo.

En un esfuerzo por responder rápidamente, cómo aprendemos, nos comunicamos y expresamos dentro y fuera de la escuela, los jóvenes generaron diferentes estrategias y formatos para compartir sus experiencias. Al final, el proyecto recogió datos en los siguientes formatos: observaciones de clase, observaciones fuera de la clase; narrativas autoetnográficas y etnográficas; redacciones de ficción, diagramas, fotografías, videos, animaciones, metáforas (utilizadas en las conversaciones); presentaciones de PowerPoint o Prezi y más... El resultado es una rica gamma de datos que fue evaluado continuamente y añadido a todo el proceso de trabajo de campo. En otras palabras, no siempre había una división clara entre la recogida de pruebas y el análisis. Más bien, como autoetnógrafos de sus experiencias de aprendizaje, los jóvenes no sólo produjeron “materia prima” (documentación), sino que se esforzaron por crear contenido que proporcionara comentarios, análisis o explicaciones críticas en relación con el tema de investigación.

En este escenario de construir la investigación a partir de una serie de narraciones compartidas (visuales, textuales y orales), entendemos que la cultura visual tiene un papel clave en el proyecto como marco interpretativo y práctica crítica. Su valor no son los objetivos compartidos por los jóvenes, sino el espacio relacional creado a través de la producción conjunta y el análisis de los datos. En otras palabras, entendemos la cultura visual como la indagación viva, como un acto de creación de significado al reflexionar sobre las relaciones entre los diferentes elementos.

El análisis de Jennifer Eisenhauer (2006) sobre la intertextualidad sirve para entender el papel de la cultura visual en este contexto. En un esfuerzo por ir más allá de la noción de estar “bombardeados” por la cultura visual, una frase que describe un modo unidireccional y binario de comunicación, Eisenhauer busca metáforas que describen adecuadamente un modo intertextual, que se caracteriza por la “ multidireccional interrelationship between subjects and objects [interrelación multidireccional entre sujetos y objetos]” (p. 45. Traducción mía). Su sugerencia de pensar en términos de tejer resuena con nuestra experiencia, nos ofrece una imagen de lo que significa ser un productor de cultura visual. La descripción de Eisenhauer de la intertextualidad no se refiere simplemente a un conjunto de textos y imágenes hipervinculados al mundo tecnológicamente avanzado de hoy. Más bien, está más interesada en el camino creado durante la navegación de un punto a otro. La intertextualidad es, entonces, una estrategia de interpretación, lo que sugiere que nos relacionamos con la cultura visual adoptando un enfoque activo y analítico.

En este sentido, la intertextualidad es otra manera de describir un argumento que hemos desarrollado en otro contexto (Hernández-Hernández, 2012). Desde una perspectiva pedagógica, consideramos la cultura visual no tanto como una cosa (objetos, imágenes...) sino como un lugar de relación donde se construye el significado. Es el tejido que conecta los diferentes puntos de lo que vemos y cómo nos ven por lo que vemos. Dentro de la investigación educativa, la cultura visual actúa como un practica de tipo rizoma que nos permite indagar en las formas culturales de ver o imaginar y los efectos que tienen sobre nosotros. Reduce la preocupación por definir el significado y pone más énfasis en descubrir cómo hemos aprendido a producir tales significados. Esta postura reflexiva nos permite explorar los orígenes de la que se desarrolla en nuestros imaginarios, así como los significados que se internalizan a pesar de que forman parte de otros relatos y referentes culturales.

Cuando consideramos la cultura visual como una forma intertextual de leer el mundo, debemos dejar claro que nuestra posición está influenciada en parte por la noción de multialfabetismos (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000). Dentro de una pedagogía de los multialfabetismos, los estudiantes son vistos como productores de textos multimodales que se basan en modos de audio, espacial, gestuales y lingüísticos para construir y negociar significado. Cómo nuestra primera consideración sobre la intertextualidad, la multimodalidad nos recuerda la presencia de diferentes elementos y analiza el papel del cultura visual en el análisis del mundo:

The different modes of meaning are, however, not simply parallel. Meaning expressed in one mode cannot be directly and completely translated into another. The movie can never be the same as the novel. The image can never do the same thing as the description of a scene in language. [Los diferentes modos de significado no són, sin embargo, simplemente paralelos. Un significado expresado de una manera no puede ser directamente ni completamente traducido en otro. Una película nunca puede ser igual que una novela. Una imagen nunca puede hacer lo mismo que la descripción hablada de una escena.] (Cope, Kalantzis y Cloonan, 2010, p.67. Traducción mía.)

Si bien hay similitudes entre el concepto de multialfabetismos y nuestra comprensión de la cultura visual como indagación viva, reconocemos que la alfabetización es un concepto polémico en el sector educativo. A mediados de los años noventa, New London Group (1996) abogó por una pedagogía de multialfabetismos, con el argumento de que el diseño multimodal en la alfabetización proporciona las bases que podría permitir a los jóvenes desarrollar el compromiso crítico que necesitaban para convertirse en productores/diseñadores de su desarrollo social y futuros profesionales. Durante las revisiones más recientes de este manifiesto inicial Bill Cope y Mary Kalantzis (Cope y Kalantzis, 2000; Cope y Kalantzis, 2010) han demostrado la validez de este término, a pesar de los cambios que ha supuesto la introducción de la tecnología en los últimos quince años, citando “the multimodal relations between different meaning-making processes that are now [still] so critical in media texts and the texts of electronic multimedia. [...] las relaciones entre los diferentes significados de procesos multimodales de decisiones que ahora [aún] están siendo críticos con los textos de los medios de comunicación tradicionales y digitales)” (Cope y Kalantzis, 2000, p. 24).

La retórica de los multialfabetismos que presenta a los estudiantes como diseñadores (productores) resuenan con el tema tratado en este artículo. Sin embargo, también hay que considerar la crítica contemporánea sobre la expresión de los aprendizajes. Una perspectiva multialfabética no sólo responde a las ideas de Freire sobre la pedagogía transformadora, sino también a las políticas educativas neoliberales que la presentan como una competencia, que promueve la producción de los trabajadores del conocimiento como respuesta a las nuevas demandas del mercado. Richard Van Heertum y Jeff Share (2006) articulan cómo la amplia adopción de la noción de multialfabetismos puede ser contraproducente observando que:

rather than empowering students, [educational] reforms essentially empower corporations to dictate the content and nature of education toward their needs and ends, eliding the more holistic approach progressive educators once stressed. [en vez de empoderar a los estudiantes, las reformas [educativas] esencialmente empoderan a las corporaciones que dictan el contenido y la naturaleza de la educación hacia sus necesidades y fines, elidiendo el enfoque holístico de los educadores progresistas que hacen hincapié.] (p.253. Traducción mía.)

Si bien el término multialfabetismos puede aparecer en contradicción con nuestros objetivos de investigación, todavía creemos que es un marco teórico productivo. Una distinción importante es que nuestro trabajo no ve la multialfabetización como un objetivo: no es una habilidad que los jóvenes colaboradores tengan que desarrollar mientras trabajan en nuestro proyecto de investigación. Más bien, nos referimos a multialfabetismos como lo hacemos con la definición de Eisenhauer sobre la comunicación intertextual, en un esfuerzo por comprender mejor cómo un compromiso con diferentes formatos narrativos sea productivo para los jóvenes que aprenden a convertirse en investigadores. En otras palabras, en lugar de ver la multimodalidad como una técnica, introducimos este concepto con retrospectiva, en un esfuerzo por describir y reflejar de qué manera los jóvenes contribuyeron al proceso de investigación.

Al trabajar hacia una comprensión de la cultura visual como la indagación viva, nos estamos esforzando para desarrollar un marco teórico que refleje nuestro interés en cómo los jóvenes negocian su participación en un proyecto de investigación colaborativo. Bajo esta mirada, la cultura visual no es una “cosa” sino una acción relacionada con “poner una cosa en relación a otra”; esta es la forma de interpretar y producir significado. Este proyecto nos ha enseñado, además, que la actividad intertextual es una práctica llevada a cabo en un contexto social y no sólo produce un nuevo significado, sino también una red de relaciones. Fue a través de la dinámica de grupo que estuvimos atentos a la relectura, revisión y reflexión que tuvo lugar en nuestro esfuerzo por estudiar las prácticas de aprendizaje.

NOTAS DE CAMPO



Figura 2. ¿Qué es la “investigación”? Arriba, una imagen de una trabajadora de laboratorio, lo que representa lo que muchos creían que era la “investigación”. A continuación, una captura de pantalla de los resultados de una búsqueda de imágenes de Google con la palabra ‘etnografía’.

bata de laboratorio era representativo de cómo se imaginaban la investigación científica (ver Fig. 2). Comentaron que sabían de las “ciencias experimentales” y que, para ellos, esa era la investigación. Un niño preguntó, medio en broma: “¿seremos [haciendo referencia a los jóvenes presentes en la mesa] como ratas de laboratorio en este experimento?”

Las imágenes que presentamos a los jóvenes para iniciar este debate sirvieron de uso informal como foto elicitación (Harper, 2002), las cuales permitieron al grupo debatir sobre lo que ya sabíamos y las dudas que teníamos con respecto a iniciar un proyecto de investigación colaborativo. Los investigadores universitarios utilizaron esta conversación para introducir el concepto de la investigación etnográfica. Les hicimos hacer una búsqueda de la palabra ‘etnografía’ en las imágenes de Google y compartir los resultados. Este conjunto de imágenes contrasta con el primero. En lugar de mostrar a una persona en un laboratorio, rodeado de instrumentos que no reconocemos, las imágenes de la búsqueda de Google fueron de comunidades de personas, en su mayoría tomadas al aire libre, junto con unos pocos ejemplos, definiciones y gráficos. El segundo conjunto de imágenes permitió a los investigadores universitarios introducir la idea de las “ciencias sociales” y el tipo de investigación que involucra a las personas, desmarcándolo de los experimentos de laboratorio.

Recurriendo a la experiencia que tenía nuestro grupo de investigación, se pretenden mostrar las diferentes funciones de la cultura visual a lo largo del transcurso del proyecto. Lo que viene a continuación es un intento de ilustrar los puntos críticos de nuestro trabajo de campo, concretamente mirando cómo se inició y se desarrolló la investigación en colaboración con los jóvenes. Estos momentos sirven como escenarios ilustrativos y que nos permiten entender mejor lo que se llevó a cabo en nuestros grupos colaborativos de investigación.

ADOPTANDO UNA ACTITUD DE INVESTIGACIÓN (VIVA)

Antes de entrar en materia, nuestro grupo de investigación pasó tiempo cuestionando la forma de abordar el estudio del aprendizaje con los jóvenes. Sin embargo, cuando llegó el día de presentar el proyecto en las escuelas, nos dimos cuenta de que también tendríamos que dedicar tiempo para hablar acerca de lo que queremos decir por “investigación” en sí. Introducimos el tema preguntando a los jóvenes que sabían acerca de la investigación y si tenían experiencia con ella.

En el caso de una escuela, los jóvenes respondieron que la imagen de una mujer joven con una

Para debatir más sobre etnografía, la relacionamos de nuevo con nuestro proyecto y lo volvimos a plantear en el grupo. Por ejemplo, los miembros de la universidad introdujeron la noción de “campo” como un concepto clave en la etnografía y hablamos como era el “campo” en nuestro proyecto de investigación. Fue una pregunta difícil de contestar - la naturaleza del proyecto se dirige a diferentes sitios (dentro y fuera)- y llegamos a la no fácil conclusión de que tal vez el campo se refiere más a nuestras experiencias y prácticas que no a una localización específica.

En los inicios del proceso, los grupos ensayaron una forma de trabajar que establecería la dinámica de grupo. Nuestras acciones introdujeron una práctica de investigación- en este caso, viendo lo que es la investigación y la forma en que la palabra se aplica a nuestro proyecto- que conectaba con las experiencias de los miembros del grupo y utilizaba objetos visuales, metáforas o anécdotas para ilustrar diferentes conceptos y para ayudar a generar debate y reflexión.

Este método era notablemente diferente al tipo de prácticas que se realizaban habitualmente en los centros donde trabajábamos y al principio la reacción de los jóvenes y profesores (en su caso) era dubitativa. Un centro se encontró con cierto nerviosismo por parte de los profesores que integraban los grupos de investigación. Ellos expresaron sus dudas y explicaron que no confiaban en que los estudiantes encontraran su propio camino en un proceso abierto; tenían que proporcionar pautas a sus alumnos y se sentían incómodos con su percepción con su percibida falta de parámetros respecto a cómo de cómo se desarrollaría la investigación. Observamos que el uso de la investigación para la formulación de preguntas se enfrentaba a una comprensión más prescriptiva del aprendizaje habitual en las escuelas.

Mirando hacia atrás, se observa que el proyecto fue desarrollado mediante la adopción de estrategias de trabajo que guiaron nuestro grupo a adoptar una actitud de indagación (Ver Fig. 1). La introducción de “investigación” en el entorno escolar produce un cambio en la forma en que los jóvenes entienden su papel en el proceso de aprendizaje y crea un ambiente en el que cuestionan y ofrecen sus propias conclusiones. El desarrollo de estrategias que ofrecieron diferentes fórmulas a los jóvenes para documentar, compartir y reflexionar sobre sus experiencias fue una manera de desarrollar un proyecto de investigación que fue verdaderamente colaborativo y no dirigido por los investigadores de la universidad. El elemento visual en las diferentes estrategias fue consistentemente productivo, provocó la conversación y alimentó nuestra reflexión sobre nuestros conocimientos. También fue útil para documentar nuestro proceso y capturar la transición de como nos convertimos en investigadores de forma conjunta.

CONVIRTIÉNDONOS EN PRODUCTORES

El paso para convertirse en investigadores se logró a través del proceso de convertirse en autores. Empezaron a tener “voz” cuando los jóvenes comenzaron visualizando su respuesta a la pregunta de investigación.

El siguiente pasaje es un extracto de las notas de campo escritas por Raquel Miño, nuestra colega, describiendo su experiencia en una de los cinco centros educativos que participaron en el proyecto. Aproximadamente en la mitad del proceso, este grupo decidió crear un mural y la experiencia fue un momento decisivo para ellos.

El proceso, sin embargo, no era tan fácil como preveíamos. Cuando sugerimos a los estudiantes traer evidencias en cualquier formato (vídeos, fotografías, objetos, canciones ...) parecía que no estábamos hablando el mismo idioma. Durante semanas seguimos buscando una solución que nos permitiese hacer realidad el progreso.

Cuando algunos de ellos subieron fotografías o vídeos a Google Drive sobre sus experiencias de aprendizaje, la búsqueda de Ruth Leith (2008) narrada al libro *Doing visual research with children and Young people* me hizo pensar en la posibilidad de crear un mural colaborativo. La autora manifestaba el carácter dinámico de este tipo de mapa, porque permitía una aproximación de investigación colaborativa y creativa con infantes. En nuestro caso, también tuvo que ver con pasar de los distintos recorridos individuales a una representación visual que esperábamos que conectase, cruzase y pusiese en relación las experiencias personales.

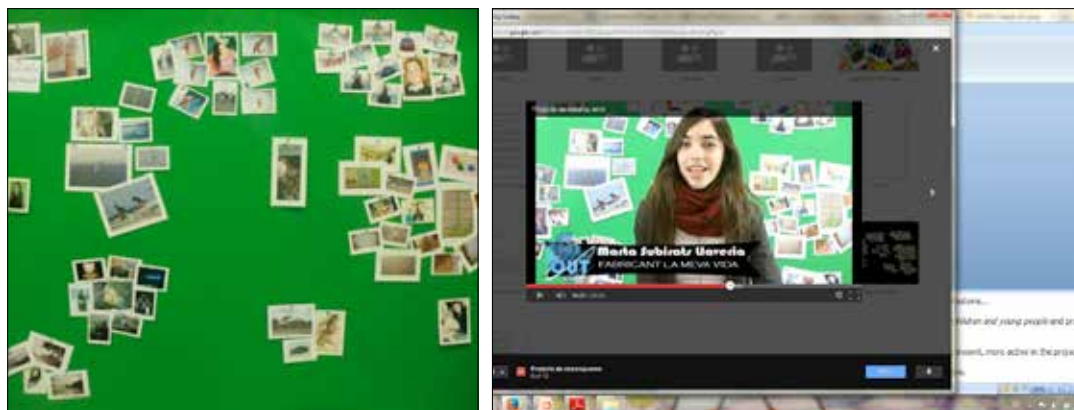


Figura 3. Mapeando prácticas de aprendizaje. En un centro educativo, el grupo hizo un mural y convirtió ese mural en una animación, un proceso que fue capturado en video.

El mapa se convirtió rápidamente en el auténtico protagonista de las sesiones, y su implicación en el proyecto creció sorprendentemente. Ver como trabajaban sin decirles nada me hacía pensar en todos aquellos momentos en que dudaba de su vinculación con el proyecto, pero más que arrepentirme, me hacían entender que es una fase necesaria cuando se trabaja con jóvenes. Otra característica diferente de este momento es que quizás era la fase más tangible y práctica de la investigación. Para ellos, trabajar con lenguajes visuales y manipular con las manos era más comprensible y útil que mantener largas conversaciones sobre aprendizajes.

Como indican las observaciones realizadas por Miño, los jóvenes mostraban más seguridad, compromiso y creatividad en el momento de asumir el papel de los productores. En el caso representado aquí, el uso de

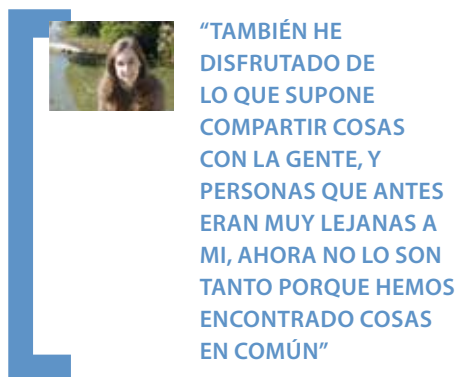


Figura 4. A la izquierda, un protocolo que muestra el cambio de una persona joven con respecto a la decisión de participar en el proyecto. A la derecha, las reflexiones de la misma participante acerca de lo más valoraba de la experiencia.

imágenes para mapear sus experiencias de aprendizaje era una forma más tangible de establecer conexiones entre las distintas prácticas y conocimientos de todos los miembros del grupo (Fig. 3).

EL PAPEL DE LA COLABORACIÓN

El trabajo etnográfico, por naturaleza, depende de la red de relaciones que contribuyen en última instancia a los resultados del proyecto. Sin embargo, en este proyecto en particular sentimos que era importante reconocer que nuestros datos estaban constituidos por lo que los jóvenes contribuían al proyecto. Pese a usar nuestras observaciones y documentación sobre las sesiones, lo que aprendíamos en el proyecto dependía de lo que los jóvenes compartieron y decidieron aportar. Esto convirtió la dinámica de grupo en un elemento clave, y en algo en el que invertimos mucho tiempo durante el desarrollo del proyecto. Sin el compromiso y la participación de los miembros del grupo este proyecto no hubiera sido posible. Al inicio no tuvimos un alto nivel de participación, pero fue algo en lo que incidimos en cada centro para mejorarlo.

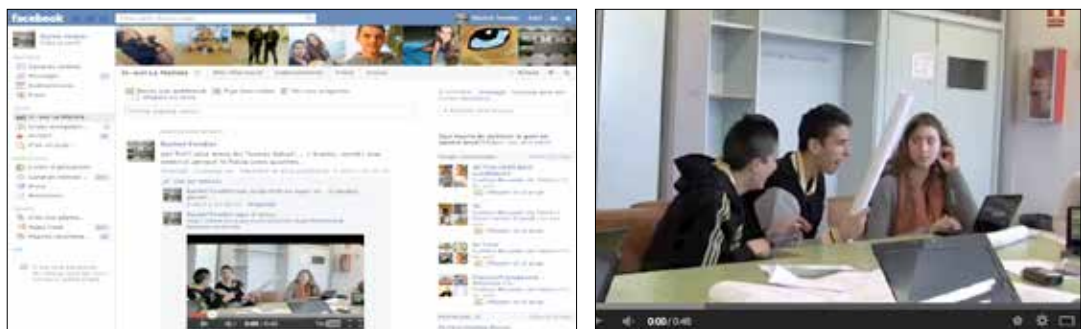


Figura 5. A la izquierda, una captura de pantalla de un grupo privado de Facebook que se utilizaba para compartir archivos y comunicarse entre sí durante el proyecto. A la derecha, una captura de un vídeo de “tomas falsas” que muestra algunos momentos divertidos del proyecto.

Una estudiante de una escuela, Esther, optó por salirse del proyecto después de haber sido seleccionada por su maestro, citando conflictos con su horario académico. Más tarde, fue convencida a permanecer por el profesor y por una compañera, que estaba preocupada por ser la única mujer que quedaba en el grupo si Esther lo abandonaba. Durante la primera sesión de trabajo, Esther se sintió incómoda hablando de cualquier cosa relacionada con sus experiencias personales, y no divulgó ninguna de sus actividades extracurriculares, mientras que los otros parecían dispuestos a hacer lo mismo. Al final del proceso, sin embargo, su actitud era diferente. En su evaluación final, Esther escribió acerca de cómo las relaciones se fortalecieron durante el proyecto (Fig. 4), uno de los aspectos más agradables y valiosos de su experiencia.

En el proyecto identificamos previamente la necesidad de dedicar esfuerzo y atención a la relación pedagógica; en este sentido la experiencia del problema de Esther nos hizo aún más sensibles. En una observación que resonaba con nuestra experiencia, Elizabeth Ellsworth (2005) afirma que “the space of learning is the space of self in relation [el espacio de aprendizaje es el espacio del yo en relación]” (p. 80. Traducción mía.), una descripción que se refiere más concretamente a la relación social en un entorno educativo, ampliándola para incluir el papel del contexto (lugar) y los objetos. En un esfuerzo por convertir nuestras reuniones de grupo en un espacio relacional hicimos una puesta en común de experiencias personales, -algo que con frecuencia se deja fuera del espacio de la escuela- y compaginamos lo serio y lo social. Como vemos en la figura 5, el uso de redes sociales como Facebook, o incluso el uso creativo del vídeo (un grupo hizo una serie de tomas falsas de algunos de los momentos divertidos) permite a los grupos divertirse en el proyec-

to y ayudó a la socialización para que la mayoría de los jóvenes se sintieran cómodos. El ambiente fue en general más productivo y la mayoría de los investigadores universitarios encontraron formas de incorporar estos elementos en el marco teórico de la nuestra investigación crítica sobre las prácticas de aprendizaje. Descubrimos que la construcción de confianza y un sentido de pertenencia a un grupo permitía crear un espacio donde podíamos narrarnos a nosotros mismos en relación a los otros, usando diferentes lenguajes o representaciones para difundir nuestras historias. Este paso fue un logro que contribuyó directamente al éxito del proyecto de investigación.

Cuando estábamos escribiendo la propuesta de este proyecto, se hizo hincapié en la colaboración desde una perspectiva metodológica, citando un interés en la incorporación de la perspectiva de los jóvenes. Esto nos llevó a definir la indagación viva como un diseño de investigación más democrático (menos jerárquico) que podía permitir nuevas perspectivas. Sin embargo, una vez en marcha, nos encontramos que los jóvenes identifican la colaboración como un objetivo y/o resultado de la investigación. Su opinión, expresada al final del trabajo de campo, supuso luz nueva para nuestro proyecto.

Podíamos decir ampliamente que nuestro objetivo antes del trabajo de campo era saber en qué tipos de actividades se involucran los jóvenes mientras dirimíamos como se sienten ellos mismos como aprendices. Después de llevar a cabo el trabajo de campo, tuvimos que reajustar esta posición y comenzamos a considerar que el tener un sentido de comunidad (de aprendizaje), lo que podía reconocer la práctica de aprendizaje de un individuo era clave para permitir que las personas fuesen capaces de identificar dónde y cuándo el aprendizaje se lleva a cabo en sus propias vidas.

INSCRIBIENDO NUESTRAS ACTIVIDADES EN UNA COMUNIDAD MÁS AMPLIA

La colaboración pone de manifiesto la función y la estructura de nuestro grupo dinámico, otro factor importante se relaciona con la dinámica externa desarrollada en los centros y la comunidad de investigación de este proyecto. Siempre que fue posible, la participación de los jóvenes fue reconocida institucionalmente, contando en algunos centros educativos como proyecto final de curso. En otros centros tenía un reconocimiento menos oficial, y el proyecto en diferentes escuelas fue en algunos casos parte del plan de estudios extracurricular o con una relación muy pobre con el propio centro.

Las diferencias en la forma en que cada escuela acogió el proyecto nos han permitido ver cómo la noción de aprendizaje del estudiante se encuentra directamente relacionada con los centros educativos. Esto fue evidente cuando algunos jóvenes a menudo no se sentían o no se identificaban como investigadores mientras se desarrollaba el proyecto, algo que los centros reforzaban. Antes de la representación final organizada por la Universidad de Barcelona, donde cada grupo presentó su proyecto, los jóvenes presentaron su trabajo en sus propios centros, frente a los tutores que eran sus "responsables" del proyecto. La respuesta de los tutores (que no participaron en el proceso de investigación) fue a menudo preguntar acerca de cosas relacionadas con la participación de los jóvenes y si "se llevaron bien" o si "cumplían con la tarea". La implicación y el



Figura 6. Las presentaciones en la universidad, un nuevo escenario para debatir al proyecto de investigación.

comportamiento de los jóvenes y su capacidad para trabajar en el proyecto tenían mayor interés que los resultados cosechados.

La respuesta fue diferente en la presentación final, donde un público de aproximadamente 80 personas vio los cinco grupos presentando sus procesos y conclusiones. El público era compuesto por equipos directivos de los centros, profesores, investigadores y estudiantes de posgrado, así como algunos miembros de la familia que vinieron a ver y apoyar a su hijo. Después de las presentaciones la gente compartió sus impresiones usando un micrófono (Fig. 6). Los jóvenes, investigadores y profesores tomaron el micrófono en una conversación abierta, y en esta sesión de debate, la atención se centró en el impacto y los resultados producidos por el proyecto.

Tomando los resultados fuera del entorno escolar, el trabajo adquiere un nuevo significado y proporciona un contexto en que los jóvenes no estaban presentando como estudiantes (es decir, que no estaban presentando para recibir una nota), sino como investigadores (es decir, hablando a un público interesado en su informe sobre las prácticas de aprendizaje). Esta experiencia ofrece a los jóvenes diferentes comprensiones de su experiencia, ya que comenzaron a ver que su trabajo contribuía a un diálogo más amplio. Después de su presentación, dos jóvenes se acercaron al investigador universitario con el que habían estado colaborando y le preguntaron si podían presentar en algún otro lugar, ya que este proyecto “debe ser escuchado”. Entendieron el valor del proyecto de manera diferente, al entrar en una comunidad más amplia, más allá de la escuela.

FORMATOS NARRATIVOS, DONDE EL PROCESO ES EL RESULTADO

Un elemento final que analizamos sobre nuestro proyecto vuelve a centrar-se en el elemento central: los jóvenes como productores de cultura visual. En nuestro proyecto, hemos argumentado que la cultura visual es una postura interpretativa, mejor entendida como una acción y no como un tipo de contenido. En este sentido, la cultura visual se convierte en un modo de comprender y narrar el proceso de investigación.

De la misma manera que la forma de un dibujo puede ser más que el rastro dejado en la página (Pearson, 2001), también la cultura visual puede ser más que una colección de material. Entendemos el concepto como una manera de interpretar el mundo, donde la lectura es el acto de intervenir en e interpretar nuestro entorno. En el contexto de este proyecto, como ya hemos señalado, los jóvenes encontraron su sitio -sus



Figura 7. Documentando la escritura del proceso, un ejercicio social y cíclico.

propias voces- como investigadores, contribuyendo al uso de diferentes tipos de formatos narrativos (fotografías, historias, observaciones, y así sucesivamente). Sus contribuciones no fueron seleccionadas al azar, pero fueron adaptadas para responder al tema de investigación. En otras palabras, los jóvenes no dieron a los investigadores universitarios acceso a sus fotos de la vida cotidiana ni tampoco les dejaron compartir su entorno en las aulas ni en el hogar. En cambio, los jóvenes eligieron cuidadosamente la forma de representarse a sí mismos en el estudio. De este modo, llegamos a ver que la forma en que la juventud documentaba las prácticas de aprendizaje era una manera de responder a lo que requería este concepto.

El material que contribuye a este proyecto asume el doble papel de documentación y análisis de las prácticas de aprendizaje que queríamos estudiar (Fig. 7). Tomando, por ejemplo, las intervenciones de los cinco grupos de la asamblea general. Si bien no se muestran en este artículo, ocupaban la mayor parte de los trabajos de campo. Se dedicó mucho tiempo a la selección de imágenes, creación de Prezis, grabación y edición de videos y a ensayar. La redacción del proyecto, el ejercicio de la manera de explicar a los demás lo que ocurrió y por qué era importante, revela cómo la representación visual y escrita del proceso sirvió como análisis de nuestra investigación colaborativa.

La asamblea fue un éxito no sólo para los estudiantes, también fue útil para el público, porque las presentaciones mostraron que los estudiantes eran capaces de comunicar lo que habían logrado y cómo se habían desarrollado los proyectos. Sus reproducciones visuales hablaron tanto sobre las prácticas de aprendizaje como de la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo la investigación.

AMPLIANDO LA PERSPECTIVA

Los cinco “momentos” de nuestro proyecto de investigación representan un intento de mostrar la relación entre la producción de cultura visual y el desarrollo de una investigación etnográfica colaborativa con jóvenes. Las observaciones aquí presentadas no pretenden dar respuestas prescriptivas sobre cómo introducir la cultura visual como investigación en un proceso de indagación viva con jóvenes. En lugar de tratar de demostrar una relación de causa y efecto, los autores miramos hacia atrás en nuestra experiencia y comenzamos a descifrar y asignar significado a lo que ocurrió.

En lugar de imponer un marco claro y específico para esta experiencia, la indagación viva nos permite concretar. No estamos buscando respuestas definitivas, pero estamos interesados en probar diferentes maneras de abordar la investigación. De hecho, la indagación viva se desarrolla bien en la medida en que se acepta la presencia del desorden en el proceso, o al menos se reconoce que hay elementos incontrolables. En su definición de la indagación viva en un ambiente educativo, Marshall (1999) valora la naturaleza impredecible de este marco de investigación:

How can we judge the value of inquiry? ... Am I expecting to see organizational change from my or course participants' efforts? Perhaps. Will it be nicely ordered change? That is less likely. Might it become messy and chaotic? Quite possibly. And how will I know whether what happens is 'good' or 'bad'? Sometimes it seems, from a systemic perspective, that 'letting' things fall apart that I have given a lot of energy to holding is the better thing. It releases energy. A new pattern of order may emerge. But often what ensues is uncomfortable, scary, has to be lived as inquiry. [¿Cómo podemos juzgar el valor de la investigación? ... ¿Espero a ver los cambios organizativos de los participantes de mis cursos? Quizás. ¿Va a ser un cambio bien ordenado? Eso es menos probable. ¿Podría llegar a ser desordenado y caótico? Es muy posible. ¿Y cómo voy a saber si lo que ocurre es “bueno” o “malo”? A veces parece, desde una perspectiva sistémica, que lo mejor es “dejar” que las cosas caigan por su propio peso. Se ahorra energía. Puede surgir un nuevo patrón de orden. Pero a menudo lo que surge es incómodo, da miedo, tiene que vivirse como una investigación.] (p. 165. Traducción mía.)

Hemos argumentado que, al introducir el concepto de indagación viva, ganamos más comprensión por parte de los jóvenes para desarrollar habilidades como investigadores. Como investigadores tuvimos que omitir la metodología tradicional; presentamos un marco metodológico y acompañamos a los jóvenes para que experimentasen con él. Al hacerlo, nos enteramos de cómo los jóvenes podían contribuir a nuestro proyecto. Cuando los jóvenes compartieron sus propias experiencias (no necesariamente académicas) usando diferentes lenguajes, comenzamos a ver la relación entre la investigación y la producción de la cultura visual..

EL IMAGINARIO SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Si bien este proyecto se propuso estudiar las prácticas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, la experiencia misma proporciona una perspectiva única sobre cómo los jóvenes aprenden. Jean Lave y Etienne Wenger (1991) en su estudio sobre el aprendizaje colaborativo basado en la práctica observan que *“for newcomers the purpose is not to learn from talk as a substitute for legitimate peripheral participation; it is to learn to talk as a key to legitimate peripheral participation [para los recién llegados el propósito no es aprender de como un sustituto para una participación periférica legítima; sino que es aprender a hablar como la clave para legitimarla]”* (pp., 108-9. Traducción mía.). Argumentan que, dentro de una comunidad de práctica, la adquisición del conocimiento es el proceso de aprender a hablar y actuar en formas inteligibles.



Figura 8. Desde el imaginario social del aprendizaje a un imaginario colectivo de las prácticas de aprendizaje.

En nuestro caso, la investigación colaborativa que nos propusimos llevar a cabo no fue diseñada para “dar voz” a los jóvenes. Sin embargo, con el fin de crear un espacio donde sus palabras adquiriesen valor tuvimos que aprender a hablar el mismo lenguaje, en el sentido de que teníamos que ser capaces de comunicarnos de forma efectiva. El lenguaje común que desarrollamos responde ampliamente a lo que hemos definido anteriormente como un modo intertextual de comunicación, creado a través de la práctica. Se pudo ver que la definición de la etnografía no se correspondía cuando la pusimos en práctica. Nuestros grupos necesitaron poner en marcha una serie de actividades que permitieran crear y dar forma a nuestra indagación viva, así como crear un espacio donde los jóvenes pudieran intervenir como investigadores.

A través de la práctica, los jóvenes fueron tratados como productores, narrando cómo se comunican, se expresan y aprenden dentro y fuera de la escuela. Esta estrategia permite una respuesta diversa a la pregunta de la indagación viva (Ver Fig. 8). Aunque a veces sentimos nuestra experiencia como caótica, estábamos interesados en mantener la polifonía; sentimos que al ampliar el número de narrativas y perspectivas podíamos traer más complejidad a nuestra comprensión sobre el aprendizaje.

Del mismo modo, Denis Atkinson (2011) se muestra a favor de romper con un entendimiento normativo del aprendizaje, rechazando el consenso e invitando a las voces más marginadas al debate:

Within a space of dissensus there is a potential for new subjectivations and new pathways for learning, for new distributions of practice, of speaking about and viewing learning. A space of dissensus includes an excess, an exception that holds such potential. It is not simply a space of opinion but a political process within which established frameworks and orders, for example, of representation, practice, values and thought are confronted with the overlooked, the marginalised and the not-known. [Dentro de un espacio de disenso hay potencial para nuevas subjetivaciones y nuevos caminos para el aprendizaje, para nuevas distribuciones de la práctica, de hablar y ver el aprendizaje. Un espacio de disenso incluye un exceso, una excepción que tiene ese potencial. No es simplemente un espacio de opinión, sino un proceso político en el que se establecen los marcos y las órdenes, por ejemplo, de la representación, de la práctica, los valores y el pensamiento con que se enfrentan los vecinos, los marginados y los desconocidos. (p. xi. Traducción mía.)

De esta manera, estamos interesados en la medida en que las producciones de la cultura visual de los jóvenes, creados dentro de este proyecto de investigación, sean capaces de desestabilizar nuestro imaginario social de aprendizaje (Fendler, 2013). Como discurso, el imaginario social (Taylor, 2004) es una conciencia normativa que es externa al individuo, mientras que un imaginario colectivo (Pink, 2008), intrínsecamente plural, es una suma de partes, cada una de las cuales aporta una interpretación única de un contexto común. Trabajando desde una perspectiva que considera la imaginación como una acción, y no como una mera contemplación, esperamos que la producción de cultura visual pueda servir como herramienta para pluralizar e intervenir en las definiciones arraigadas que tenemos acerca de qué es y dónde tiene lugar el aprendizaje.

Para concluir, sugerimos que la cultura visual es una práctica pedagógica, una manera de estar en el mundo que apoya un enfoque imaginativo para escribir nuestra relación con el aprendizaje. Parece ser especialmente productiva en la indagación viva, lo que permite relacionarse con experiencias personales y el uso (no necesariamente) de fuentes académicas. Muchos estudios en la investigación educativa (Cochran-Smith y Lytle, 1993; MacLean y Mohr, 1999) han contemplado por qué los profesores quieren asumir el papel de investigador, y podríamos cuestionarnos lo mismo acerca de los estudiantes. Gillian Tricolgus (2001) argumenta que por realizar el papel de investigadores, los profesores están motivados por el deseo de definir su propio sentido. Ella señala que “... *strive to maintain their individual identity and values by finding ways to be authentic within the constraining context of their work. One means of finding authenticity may come from engagement in praxis* [...] *esforzarse por mantener su identidad y valores individuales mediante la búsqueda de maneras de ser auténtico en el contexto limitado de su trabajo. Una manera de localizar la autenticidad puede venir de la participación en la praxis*” (p. 146. Traducción mía.) También nuestra investigación nos pide reflexionar críticamente sobre nuestras propias prácticas de aprendizaje. De este modo, llegamos a una comprensión más profunda, más rica que cuando nos identificamos como aprendices.

REFERENCIAS

- Atkinson, D. (2011).** *Art, quality and learning. Pedagogies against the state.* Rotterdam: Sense.
- Buckingham, D. (2007).** *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture.* Cambridge: Polity Press.
- Charlot, B. (2000).** *Da relação com o saber.* Porto Alegre: Artmed.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2001).** *Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice.* In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1993).** *Inside/ Outside: Teacher research and knowledge.* New York: Teachers College Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000).** *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* South Yarra: Macmillan Publishers.
- Cope, B., Kalantzis, M., & Cloonan, A. (2010).** *A multiliteracies perspective on the new literacies.* In, E.A. Backer, *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, pp. 61-87. New York, NY: Guilford Press.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005).** *Introduction: The discipline and practice of qualitative research.* In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edition), pp. 1–32. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisenhauer, J. (2006).** *Writing visual culture: Transmission and intertextual metaphors of teaching and communication.* *Visual Arts Research* 32, 2(63), pp. 43-47. Available online: <http://www.jstor.org/stable/20715418>. Accessed: 01 November 2013.
- Ellsworth, E. (2005).** *Places of learning: Media, architecture and pedagogy.* Abingdon UK: Routledge.
- European Commission. (2011).** *National Reform Programme – Spain. Brussels: European Commission.* Published on 29 April 2011. Retrieved from: ec.europa.eu/economy_finance/economic_governance/sgp/pdf/20_scps/2011/01_programme/es_2011-04-29_nrp_en.pdf.
- Fendler, R. (2013).** *Becoming-learner. Coordinates for mapping the space and subject of nomadic pedagogy.* *Qualitative Inquiry* 19 (10): 786-793.
- Harper, D. (2002).** *Talking about pictures: a case for photo elicitation.* *Visual Studies* 17 (1): 13-26.
- Hernández-Hernández, F. (2012).** *La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones.* [Visual culture as space for learning from relational experiences]. *Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação.* Juiz de Fora, Brasil, 14 (2): 195-207.
- Hernández-Hernández, F. & Padilla-Petry, P. (2013).** *Cuestionar el éxito y el fracaso escolar* [Questioning school success and failure]. *Cuadernos de Pedagogía* 430: 56-59.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991).** *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York, NY: Cambridge University Press.
- Leith, R. (2008).** *Doing research with children and young people.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacLean, M.S. & Mohr, M.M. (1999).** *Teacher- researchers at work.* Berkeley, CA: National Writing Project.
- Marshall, J. (2011).** *The Practice and Politics of Living Inquiry.* In M. Pedler (Ed.) *Action Learning in Practice*, pp. 173-182. Farnham, Surrey: Gower.
- Marshall, J. (1999).** *Living life as inquiry.* *Systematic Practice and Action Research*, 12 (2): 155–171.
- Marshall, J. & Reason, P. (2008).** *Taking an attitude of inquiry.* In B. Boog, J. Preece, M. Slagter & J. Zeelen (Eds.), *Towards quality improvement of action research: Developing ethics and standards*, pp. 61-81. Rotterdam: Sense Publishers.
- Meyer, K. (2010).** *Living inquiry. Me, my self, other.* *Journal of Curriculum Theorizing* 26 (1): 85-96.
- New London Group. (1996).** *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.* *Harvard Educational Review*, 66(1): 60-92.
- Patel Stevens, L. (2005).** *“Youth, Adults and Literacies. Texting Subjectivities Within and Outside Schooling”.* In J. Vadeboncoeur, & L. Patel Stevens (Eds.), *Re/Constructing the ‘Adolescent’: Sign, symbol, and body*, pp. 49-68. New York: Peter Lang.

Pearson, P. (2001). *Towards a theory of children's drawing as social practice.* *Studies in Art Education* 42(4): 348-365.

Pink, S. (2008). *An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making.* *Ethnography*, 9: 175-196.

Rappaport, J. (2008). *Beyond participant observation: Collaborative ethnography as theoretical innovation.* In, L. E. Lassiter (Ed.), *Collaborative Anthropologies Volume 1*, pp. 1-31. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Smyth, J. & McInerney, P. (2012). *Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-engaging with Learning.* New York: Peter Lang Publishing.

Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries.* London: Duke University Press.

Tricoglus, G. (2001). *Living the theoretical principles of critical ethnography in educational research.* *Educational Action Research* 9 (1): 135-148. DOI: 10.1080/09650790100200146

Van Heertum, R. & Share, J. (2006). *A new direction for multiple literacy education.* *McGill Journal of Education* 41 (3): 249-265.