

artículo de investigación

La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía¹

research paper

Photography as a Strategy for Forming in Citizenship

Angélica María Rodríguez-Ortiz²

Universidad Autónoma de Manizales

 <https://orcid.org/0000-0002-7710-9915>

Betty Montoya-Trujillo³

Institución Educativa Ramón Martínez Benítez

 <https://orcid.org/0000-0003-1909-2294>

Resumen: La formación artística ha sido relegada en los últimos años a procesos de instrucción en técnicas. Esto ha llevado, en cierta medida, a su subvaloración, al no reconocer al arte como elemento esencial en la formación humana. Esta investigación presenta una propuesta para reconocer en el arte una expresión de la realidad social y, desde este, pensar nuestro papel como ciudadanos críticos ante nuestro actuar. Para ello se planteó el diseño de una unidad didáctica en la que la fotografía se usó como estrategia para sensibilizar, discutir y argumentar soluciones creativas en torno al problema socialmente vivo de la drogadicción, que afecta a los estudiantes con los que se realizó el proceso de intervención en el aula. La fotografía, expresión artística, permitió capturar en imágenes parte de la problemática social, y con un diseño didáctico intencionado se abrieron espacios de discusión con el fin de contribuir en el desarrollo de habilidades para la ciudadanía (creatividad, sensibilidad y argumentación). La metodología usada fue la etnografía rápida, por ser la más acertada para interpretar la realidad vivida en el aula y el contexto; para el análisis de la imagen se utilizó la foto-elicitación.

Palabras claves: fotografía; creatividad; formación; ciudadanía.

Recibido: 31/01/2019 | **Aceptado:** 24/10/2019 | **Disponible en línea:** 15/12/2019

Cómo citar este artículo: Rodríguez-Ortiz, A. M., Montoya-Trujillo, B. M. (2020). La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía. *Jangwa Pana* 19(1), 150 - 178. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.3359>

Abstract: Artistic training has been relegated in recent years to processes of instruction in techniques. This has led, to some extent, to the undervaluation of it, and not to recognize art as an essential element in human formation. Before this question, this research presents a proposal to change the enunciated conception in front of the teaching of art, since art is recognized as an expression to think about social reality and to establish a critical attitude towards it. In this sense, the design of a didactic unit was proposed in which photography was used to raise awareness, discuss and argue creative solutions around the problem of drug addiction. A socially alive problem that affects the context in which the students with whom the intervention process took place in

¹ Este artículo presenta los resultados de una investigación de aula realizada una institución educativa de la ciudad de Cartago. Se registró en la Universidad Autónoma de Manizales, en el grupo Cognición y Educación. Se presentó como requisito de grado para la maestría en enseñanza de las ciencias de la misma universidad, en la línea de enseñanza de las ciencias sociales.

² Correos electrónicos: angelica.rodriguez276@gmail.com, amrodriguez@autonoma.edu.co.

³ Correos electrónicos: betty_3141@hotmail.com, betty3141@gmail.com.

the classroom live. The photograph, artistic expression, was taken as a didactic strategy that allows capturing in an image part of a social problem and thereby contributing to the development of skills for citizenship. The methodology used was rapid ethnography, as it is the most appropriate to interpret the reality lived in the classroom and the context; the analysis was made with Fotoelucidation.

Keywords: photography; creativity; training; citizenship

Introducción

La enseñanza de las artes en nuestro entorno educativo no es apreciada como un área que aporte conocimientos útiles o prácticos en la educación básica y media. Basta con mirar la intensidad horaria que se le da en el currículo, la forma despectiva con que se asigna en las responsabilidades de algunos docentes que no están capacitados para ello y la poca teorización en torno a las habilidades que deben desarrollarse en los estudiantes.

Los anteriores elementos y otros más dan razones para pensar que aquello que lo que los griegos exaltaron en la antigüedad, en torno a la educación del alma como elemento esencial en las siete artes liberales, hoy es visto como un elemento de poco valor, máxime si se mira en relación con otras asignaturas como ciencias naturales, formales y lengua castellana, a las cuales se les asigna mayor peso en el currículo. No obstante, la reflexión a propósito del aporte de la formación artística ha ido cambiando en los últimos años.

Dicho de otra manera, aun cuando es poca la relevancia que se ha dado al área de artística para incorporar conocimientos en los estudiantes, estudios nacientes nos permiten iniciarnos en discusiones en torno al aporte epistemológico de esta en los sujetos, recuperando su valor intrínseco.

Infortunadamente, la Institución Educativa Ramón Martínez Benítez no es ajena a la concepción general planteada al principio. Ha sido persistente la consideración de la asignatura artística como una “materia de relleno” en la cual los niños y jóvenes se divierten y son creativos, aprenden técnicas para dibujar, tomar fotografías y realizar carteleros, etc., pero no van más allá de ello, ni permiten indagar por los vínculos existentes entre el arte y la cultura.

Por otra parte, además del problema que gira en torno al desconocimiento de la didáctica de la artística y la subvaloración de esta asignatura en el currículo, en la institución educativa (IE) mencionada se evidencian algunos problemas de orden social que afectan a los niños y a las niñas. Estos niños y jóvenes son, en su mayoría, integrantes de familias que viven en precarias condiciones de vulnerabilidad física, económica y social.

La institución atiende población estudiantil de barrios considerados “zonas de incidencia social negativa” por las entidades públicas. Esto se debe al alto índice de tráfico y consumo de sustancias psicoactivas, entre otros problemas. Es común encontrar en las historias de vida de los estudiantes —así como en los observadores y documentos de registro institucional— que estos jóvenes en proceso de formación pertenecen a familias que están en relación con problemas de sicariato, prostitución, explotación sexual y drogadicción; situaciones que acaban por justificarse erróneamente en el padecimiento de las necesidades básicas insatisfechas y la poca oferta laboral formal.

Los núcleos familiares que confluyen en la institución pertenecen a composiciones de familias heterogéneas en las que el cuidado y la orientación familiar de los niños se delegan a padrastros, tíos, abuelos, hermanos o vecinos. La mayor razón de esta variabilidad de las familias y de la vulneración que estos niños padecen obedece al desplazamiento de los padres a trabajar en otros lugares rurales y, en gran parte de los casos, a que los padres se encuentran en problemas de consumo o reclusión, razón por la cual sus familiares más cercanos asumen el cuidado⁴.

Ahora bien, además de la dificultad expresada en cuanto a la dimensión cognoscitiva que convoca la formación artística y los problemas del contexto que aquejan a la población de estudiantes, es importante anotar que uno de los grandes problemas sociales que se evidencian en las últimas décadas, en nuestra región, es la falta de empoderamiento ciudadano. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha generado diversas estrategias y proyectos pedagógicos en aras de aportar al fortalecimiento de competencias ciudadanas y con ello transformar la realidad política y social de nuestro país. No obstante, es preciso señalar que esta no es solo una responsabilidad que compete a las ciencias sociales, como en ocasiones se cree. Formar ciudadanos es una responsabilidad transversal a todas las áreas del conocimiento, máxime a la formación artística, dado que a través del arte se puede pensar, vivir y cambiar a la sociedad.

Este es quizá uno de los tantos retos que en la actualidad asume la didáctica de la educación artística en relación con la formación en ciencias sociales, pues el arte, como manifestación de la cultura, genera espacios para reflexionar la realidad, experimentarla, criticarla y sentar postura frente a ella. El arte nos invita a reconocernos como actores sociales. Es un medio para identificar y evidenciar problemas relevantes y generar espacios de discusión en aras de intencionar acciones para la transformación social.

Ahora bien, dado que el arte, como manifestación cultural, resulta ser tan amplio, se ha seleccionado para esta investigación la expresión fotográfica, como estrategia didáctica, pues a través de ella se puede trabajar con los estudiantes, como lo afirma Ruiz-Gutiérrez (2017), el desarrollo de competencias. Además, la imagen resulta ser un elemento cardinal para que los alumnos inicien procesos de autorreconocimiento como actores sociales. Por otra parte, sin pretender caer en el extremo de la instrumentalización del arte, también se aprovechó la formación artística para que los jóvenes aprendieran a valorar la expresión fotográfica y formarse en las teorías de la imagen y del color, así como en las técnicas para la captura de las tomas fotográficas y demás elementos propios de este tipo de arte.

Asimismo, a través de las fotografías se realizó en el aula la incorporación de las tecnologías, dado que estas fueron tomadas con celulares y tabletas de los estudiantes. Es innegable que cada vez se torna más común el uso del celular entre los alumnos, aun cuando estos tengan pocos recursos económicos. Por tal motivo, el celular es un elemento —como lo expone Ángel (2017) en su columna de *Magisterio.com*— de gran utilidad en los procesos formativos, dado su uso cotidiano:

⁴ Los datos aquí presentados son tomados de los informes que se consignan en el observador de estudiantes del grado 11° (2018).

En nuestras aulas es cada vez más común el uso de los teléfonos celulares, y mientras hay quienes ven el fenómeno como un problema, otros tantos lo pensamos como una posibilidad de renovación de la práctica pedagógica y transformación crítica de la realidad (Ángel, 2017:1).

De acuerdo con lo anterior, se presentan aquí los resultados de una investigación cuyo objetivo se centró en aprovechar la fotografía, como estrategia didáctica, para fortalecer en especial tres habilidades de pensamiento que aportan a la formación ciudadana: *sensibilidad, creatividad y argumentación*. Para tal cometido, se realizaron tomas fotográficas en torno a un problema socialmente relevante que está afectando el contexto y a los estudiantes de la IE Ramón Martínez Benítez (consumo de sustancias psicoactivas o toxicomanía⁵), y desde la captura y análisis de imágenes se movilizaron las discusiones.

Como se ha expuesto, el consumo de sustancias psicoactivas aqueja a gran parte de los adolescentes de la IE en mención, quienes infortunadamente “siguen los pasos de sus familiares y amigos”. Estos jóvenes, por sus condiciones socioeconómicas, no tienen procesos formativos en otros espacios que no sean los de la IE, y las políticas públicas no los favorecen con programas deportivos o culturales. Además, sus familias disfuncionales pocas veces generan espacios de diálogos frente a este problema. Esto ha conllevado a que algunos estudiantes que están inmersos en el mundo del consumo ni siquiera lo consideren como un problema.

Por lo tanto, es común que al salir de la IE los jóvenes y niños se reúnan en ciertos sectores del barrio o en las casas de sus compañeros cuando estos se encuentran sin supervisión de algún adulto y se inicien en procesos de consumo. En este sentido, el problema de consumo de estupefacientes ha traspasado los alrededores de la institución educativa y se ha introducido en las aulas, pero muchos de los estudiantes lo consideran como algo cotidiano en sus vidas. Ante dicho escenario, se consideró pertinente capturar imágenes no solo sobre la problemática social, sino sobre algunos de los efectos negativos que han afectado a la comunidad específica a manos de consumidores.

La imagen fotográfica posibilitó —a través de un diseño didáctico intencional— generar espacios para la discusión del problema socialmente relevante. Cada actividad orientaba a los estudiantes en la discusión para plantear soluciones creativas y argumentadas, teniendo como meta alcanzar el reconocimiento de sí mismos como actores del cambio. Como se presentará en los resultados, el arte ha permitido que los alumnos asuman un compromiso consciente con su realidad social y ciudadana. En otras palabras, esta investigación valida lo que plantea Giráldez (2009) al afirmar que la educación artística posibilita a los jóvenes una mejor comprensión del mundo que los rodea, además de permitirles ampliar su perspectiva del mundo social para enfrentarse a nuevos problemas y para crear soluciones y expresarse desafiando al intelecto.

⁵ La toxicomanía es pensada entonces como un síntoma que, paradójicamente, para el adicto se presenta como una solución para hacer frente a un sufrimiento; por eso se dice que la droga es una forma de escapar de las dificultades que plantea la existencia (Bernal, 2011: 4).

Referentes conceptuales

La fotografía como expresión de la realidad social

Como expresión artística, la fotografía aporta, desde la técnica, la imagen y el color, elementos que llevan a desarrollar la sensibilidad en quien la contempla y en quien tiene la habilidad para capturar en una imagen todo un mundo (Hurtado, 2015). El celular, la cámara y las tabletas se convierten en instrumentos que permiten la relación entre la percepción visual y la identificación de un problema que brota del contexto. Así pues, la fotografía pasa a ser reconocida como un medio de comunicación visual en tiempo real, además de ser un elemento que posibilita el proceso comunicativo, ya que, al mismo tiempo que desarrolla procesos de imaginación en el fotógrafo para realizar tomas de diferentes ángulos de la realidad social, le permite a este compartir con otros sus concepciones de otras imágenes, indagando así nuevas perspectivas sobre el mismo problema.

Para Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, la realidad misma es una imagen. Los estudiantes a diario se enfrentan con imágenes, y la toma fotográfica les permite capturar parte de esa imagen de su mundo. La toma fotográfica hace posible “el análisis de una única fotografía escolar como un ejercicio, como un modo fructífero de explorar el impacto de lo visual en la educación y de reflexionar sobre el uso de las imágenes en la investigación educativa” (2006:236).

De manera similar, Azoulay (2015) plantea que la fotografía no es simplemente la captura de un evento aislado, sino que va más allá al registrar una secuencia de eventos que ilustran el producto de una práctica civil. Visto así, la fotografía puede ser pensada no solo como medio de expresión, sino como un mecanismo a través el cual se establecen relaciones de solidaridad y participación civil. Para Azoulay, lo civil debe distinguirse de lo político, aun cuando estén en estrecha relación, y la fotografía permite trazar esos límites indelebles. La imagen fotográfica les da a los ciudadanos una posibilidad de reconocerse a sí mismos como actores sociales y agentes que constituyen la realidad civil. Asimismo, los espectadores pueden identificar sus formas compartidas de convivencia e intereses colectivos en las imágenes que observan, y desde allí generar espacios para que los ciudadanos creen y transformen su realidad social, porque se develan, además, instituciones de poder.

A través de la fotografía se pueden capturar problemas de orden civil, político e histórico, como lo han hecho, entre otros, la fotógrafa colombiana Liliana Angulo, la historiadora y fotógrafa rumana Ileana Selejan, el fotógrafo francés Eugène Atget y la reconocida historiadora, política y fotógrafa Ariella Azoulay, para quienes existe una realidad estrecha entre la fotografía, la ciudadanía y la responsabilidad civil. El fotógrafo captura, a través de la cámara, realidades e imágenes que representan el contexto del espectador. Se trata de imágenes en las que la lucha de poderes se impone, pero que a su vez permiten a los sujetos reconocerse como agentes participativos, que buscan espacios de solidaridad para transformar nuevas realidades que escapan a esos poderes soberanos.

Así pues, esta expresión artística se convierte para el docente en una herramienta didáctica, en un recurso visual en el que los actores sociales ven nuevas formas de reforzarse como actores civiles y políticos, para resistir y transformar la sociedad opresiva; para salir de los

problemas sociales y empoderarse como agentes del cambio. Esto se expone dado que la captura y contemplación de la imagen involucra al sujeto civil como espectador real entre la realidad retratada y la expresión que ilustra el fotógrafo (Azoulay, 2015). Ello permite generar espacios en los cuales los estudiantes (espectadores y fotógrafos), además de sentirse parte del problema, piensen en nuevas formas para establecer sus relaciones en la sociedad civil como ciudadanos a quienes les aqueja su contexto, mientras que el docente puede crear diseños en los que fortalezca ciertas habilidades de pensamiento que aporten a la formación ciudadana.

En términos de Azoulay (2015), la imagen fotográfica sirve para romper barreras políticas y evidenciar lo que los poderes soberanos niegan, como lo ha evidenciado el trabajo de Selejan *¡Patria libre y vivir! Photography and protest in Nicaragua*. En este, la autora muestra cómo a través de la fotografía los colectivos se reconocen y representan a sí mismos y a las diferentes sociedades. Es una forma de entenderse como ser histórico dentro del marco políticamente posible.

Para Azoulay (2015), la fotografía se convierte para los civiles en un recurso para reconstruir las narrativas del pueblo que han sido ocultas por la política. Los actos de imaginación que convocan al fotógrafo y al espectador permiten la reconciliación entre los actores civiles y el contexto. Visto así, la fotografía pasa a ser considerada como un elemento conciliador; una práctica cívica, como lo propone Azoulay, dado que a través de las imágenes narradas permite recuperar el poder y su incidencia con fines críticos.

Ahora bien, al considerar la fotografía como una práctica civil, el docente genera espacios de interrelación con el mundo real, abriendo la posibilidad a sus estudiantes de narrar con otros lenguajes los problemas de su entorno. Quien captura la imagen y quien la observa empieza a identificar ciertas regiones de su realidad que quizás ignoraba o desconocía. Se da paso a una nueva construcción del discurso civil, en el que la ciudadanía se empieza a pensar a sí misma.

La fotografía, en términos de Azoulay (2015), atribuye privilegios a la población para pensarse a sí misma como portadora de derechos y como agentes para cambiar su realidad. Es precisamente ello lo que ha ocurrido en esta investigación, dado que los estudiantes empezaron a darse cuenta de su propia realidad a través de las imágenes y a empoderarse de su rol como ciudadanos para transformarla. El paso de ser espectador a ser fotógrafo les permitió, además, desarrollar habilidades como la creatividad, la sensibilidad y la argumentación para comunicar sus insatisfacciones y empezar en el diálogo el reconocimiento del otro.

La imagen fotográfica hizo posible lo que Azoulay expone como un poner en juego la imaginación para romper las barreras de la resistencia social y mostrar la realidad oculta que, muchas veces, deseamos intencionalmente ignorar al decir que son temas que no nos competen, atribuyéndole a las autoridades civiles y políticas la responsabilidad de plantear soluciones a dichos problemas. De esta manera, al no reconocernos como parte del problema, difícilmente podremos reconocernos como parte del cambio.

En una perspectiva similar, Meskin y Cohen (2008) resaltan los aportes de la fotografía como evidencia de la resistencia civil e histórica. La fotografía no solo muestra un momento en la historia, sino que permite narrar y reconstruir la historia misma, y al reconstruirla el espectador se contempla a sí mismo en medio de un colectivo al que pertenece. En contextos informales, las imágenes capturadas permiten evidenciar cierto tipo de cosas que a los ojos del mundo parecen pasar desapercibidas. Observar fotos y hacerlas hablar en el silencio de lo que llamamos a la fuerza devela las imágenes de una sociedad que queremos ocultar en los velos de la ignorancia seleccionada.

El diseño didáctico posterior a la toma de fotografías permitió abrir el espacio para la sensibilización y concientización frente al problema socialmente vivo que se expuso e iniciar procesos de sensibilización y creatividad. Así, los estudiantes se enfrentaron al problema a partir de las imágenes. Con ello se pasó a la fase de “explorar y controlar sus emociones negativas”, hasta llegar a momentos en los que se favoreció la argumentación de sus puntos de vista frente al problema, en aras de crear nuevos espacios y posibles soluciones. Visto así, la fotografía, como expresión de la realidad social, además de ser una ayuda didáctica, es el punto de partida desde la percepción visual para generar espacios de formación ciudadana, dando con ello un giro en la educación artística de la tradición. En términos de Verón (1987), podría decirse que en las últimas décadas el arte hace parte de los discursos sociales analizados desde la semiótica y desempeña un gran papel en la formación social de sujetos, en la producción de sentido.

Ahora bien, pese al problema esbozado, es preciso decir que vincular el arte al proceso de formación ciudadana es una cuestión que en los últimos años ha llamado la atención de algunos actores sociales que, si bien no trabajan en instituciones formales en el campo de la educación, sí se han interesado por ver en el arte un recurso para transformar el entorno de contextos cuyas poblaciones padecen la vulneración y el abuso de poder. Algunas de las investigaciones que se han realizado con temáticas similares a esta propuesta permiten ver que actores sociales y docentes de artes pretenden mejorar la calidad de vida o la perspectiva de los jóvenes en torno a la realidad social que los aqueja por medio del arte.

Arte y ciudadanía: de la calle al aula

Se debe decir que vincular intencionalmente el arte y la formación ciudadana ha sido una labor de proyectos sociales, más que de procesos intencionados en el aula. Por esta razón, no se encontraron antecedentes de aula en los que a partir de la didáctica de la artística se aporte a la formación ciudadana. Pese a ello, el rastreo de antecedentes permitió encontrar que, entre los procesos de investigación que se han realizado en torno a esta relación, se encuentra el que es, sin duda, el mayor referente en fotografía social: el proyecto de talleres de fotografía social (TAFOS), cuya génesis se inserta en 1986 en Lima, Perú.

Los organizadores del proyecto TAFOS encontraron puntos en común con la realidad social de un pueblo que se identificaba con los problemas de su existencia a través de la fotografía. En esta iniciativa los fotógrafos no eran profesionales —situación similar a la vivida con los estudiantes de la presente investigación—, pero, al estar inmersos en los problemas que los aquejaban (política, pobreza, abusos, violencia), cada fotógrafo y espectador empezaba a pensar su realidad y el rol que desempeñaba en ella.

Los talleres de fotografía en Lima constituyeron entonces un espacio para registrar de manera documental la realidad de la ciudad por sus propios habitantes, además de permitir mantener viva la memoria, reconstruyendo narrativas visuales que vincularon la comunicación y la organización de la sociedad para reflexionar y plantear alternativas de solución a los problemas detectados. Para Ramírez (2007), TAFOS fue una oportunidad para recuperar la memoria de la ciudad, un espacio para que quienes vivían en Lima se repensaran a sí mismos de manera colectiva. En este proyecto, la imagen permitía hacer una autoetnografía. En este sentido, la fotografía para los fotógrafos de las calles y de lo cotidiano se convirtió en un medio de denuncia en el que alcanzaron una reflexión estética de lo social.

Los fotógrafos retrataron sus comunidades y a ellos mismos como parte de dichas comunidades. El contenido político de esta propuesta era explícito: la fotografía como una herramienta en manos de los sectores populares en un contexto que era leído por las organizaciones políticas de izquierda, así como por las organizaciones sociales cercanas a las posiciones de dicha izquierda, como de lucha reivindicativa y búsqueda de autonomía (Ramírez, 2007: 106).

La búsqueda de autonomía de los actores de TAFOS se empezaba a presentar en el goce estético con el que se discutían los problemas sociales y en el que los fotógrafos y espectadores se veían y sentían cada vez más inmersos; era un autorreconocimiento ciudadano al realizar y analizar las imágenes capturadas de su entorno.

De esta manera, una de las formas de poner de pie lo que está de cabeza es recuperando para los sectores populares, su imagen, su rostro, su palabra. Pero aún más importante es que esta tarea sea realizada por los sectores populares, y que sea asumida como parte indispensable de su lucha por la supervivencia y, más aún, por su derecho a ser protagonistas y rectores de la vida del país (TAFOS, 1990).

En palabras de Piette (1993), la fotografía se convirtió en una forma de construir conocimiento desde la cultura misma al develar lo que los mantos de la ceguera no nos permiten ver porque ya se nos ha hecho tan cotidiano.

Otro proyecto de gran envergadura que vincula el arte y la ciudadanía fue el realizado en Argentina por Ravalli (2008), que ha servido de modelo para otros países de Latinoamérica. En este se concibe al arte como expresión cultural y camino para la participación democrática y genuina de los jóvenes.

Arte y Ciudadanía es una iniciativa que nació desde Unicef Argentina a partir de la experiencia del proyecto “Un minuto por mis derechos” y de otras acciones vinculadas al arte como estrategia de desarrollo. Estas experiencias han demostrado que el arte puede convertirse en un efectivo camino hacia la participación y expresión genuina de los jóvenes. Y para Unicef elevar la voz de los jóvenes, hacer escuchar sus opiniones y generar espacios para una escucha efectiva por parte de los adultos, es uno de sus objetivos prioritarios. (Ravalli *et al.*, 2008: 8).

El libro de Ravalli, que compila las investigaciones realizadas en este país latinoamericano, proporciona una serie de elementos didácticos de diversos proyectos realizados con jóvenes de Buenos Aires. Por ello, dada su pertinencia frente a la relación entre arte y ciudadanía, fue tomado como referente teórico y empírico para la realización de este trabajo de aula. En este proceso Ravalli muestra cómo la música, entre otras expresiones artísticas, permite que los jóvenes manifiesten sus emociones y da cuenta de cómo abre el espacio para ello. De esta manera el arte ha transformado sus vidas: los niños y jóvenes del proyecto estaban en un contexto socialmente difícil, como el abordado en este estudio, pero ahora ven en el arte una opción, un proyecto de vida. El arte les ha generado espacios para el discernimiento y les ha mostrado otras posibilidades para convivir con el otro y tomar conciencia sobre su papel como ciudadanos.

Problemas socialmente relevantes y formación ciudadana

Dado que la formación ciudadana es el eje central en este proceso iniciado desde la didáctica de la artística, se torna fundamental saber cómo intencionalmente desde el arte se contribuye en este proceso formativo. Para ello, es esencial centrar la atención en el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento que contribuyen a formar ciudadanos críticos, capaces de afrontar sus propios problemas y de asumir una postura racional y argumentada frente a ellos. En este sentido, coincidimos con José Manuel Restrepo cuando afirma que:

Educar en Ciudadanía significa, entre otros asuntos, lograr jóvenes que entiendan la urgencia de que prime el bien común sobre el bien particular, que sean solidarios con su entorno ambiental y con quienes no tienen las mismas oportunidades, que sean tolerantes y respetuosos de la diferencia, que construyan con sus actuaciones una ética de lo público, que confíen y construyan confianza en las instituciones, que se comprometan con una sociedad más equitativa y que sean capaces de edificar civilizaciones con esperanza (Restrepo, 2018:16).

Esto precisamente es lo que esperamos al abordar como estrategia didáctica la discusión de un problema socialmente vivo, capturado a través del lente; un problema real que aqueja a los estudiantes y a su entorno inmediato, como lo es la drogadicción.

Podría decirse que si bien por naturaleza somos seres sociales y que somos quienes construimos la realidad social, no siempre los niños y jóvenes se reconocen como tal. Parte de ellos ven la historia como algo ajeno; es como si el contexto, el devenir y el otro fueran elementos que no los convocaran. Por tal razón, en este proyecto se trazó como objetivo inicial que los jóvenes participantes se comprendieran y autorreconocieran como agentes activos en la construcción social; ciudadanos partícipes que deben comprometerse con la discusión y con el cambio desde sus acciones y discursos. Con ese fin, se diseñaron espacios en los que ellos pudieran alcanzar mejores procesos comunicativos y de convivencia social, a partir del desarrollo de procesos argumentativos para exponer sus puntos de vista y sus reflexiones ante el problema, pensando en crear espacios artísticos como posibilidades para transformar el entorno y buscar el bienestar común.

Según Chau, Lleras y Velázquez, “la escuela es uno de los espacios más privilegiados para la formación ciudadana” (2004: 10). Por ello, se ha considerado que desde el arte los jóvenes pueden pensar su entorno social, con el fin de trabajar conjuntamente por un bienestar que

les permita convivir de la mejor manera con los demás compañeros, con los profesores y con sus amigos que están inmersos en esta problemática; pensarse dentro de esta realidad.

La escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana. Todas las interacciones entre estudiantes o entre adultos y estudiantes, la construcción de normas que regulan esas interacciones, las decisiones que se toman, los conflictos y problemas que surgen: casi todo lo que ocurre de manera cotidiana en la escuela puede ser tomado como oportunidad para la formación ciudadana. Esta puede así estar perfectamente relacionada con la formación académica que ocurre permanentemente en la escuela (Chaux *et al.*, 2004: 10). La ciudadanía no es algo ajeno al ser humano, y por ello la escuela deber ser el espacio más natural a su entorno social, para que los niños y jóvenes adquieran conciencia sobre su desempeño en el progreso social.

Por lo anterior, es de gran importancia aprovechar las ventajas que brinda el arte como expresión cultural con el fin de convertir la asignatura de Educación Artística como formadora y constructora de sociedad en el espacio de la escuela. Este es un espacio para discutir problemas que toquen a los estudiantes en su realidad contextual. Esto lo han denominado Pagès (2005) y Santisteban como *problemas socialmente relevantes* o *problemas socialmente vivos* (Pagès y Santisteban, 2010; 2014).

Hoy día ya no preguntamos a las ciencias sociales, a la historia o a la geografía qué debemos enseñar, sino que la pregunta que debemos hacer ha cambiado radicalmente: ¿qué pueden aportar las ciencias sociales de referencia a la formación de la ciudadanía?, es decir, ¿qué pueden aportar cada una de las ciencias sociales, la historia, la geografía, la ciencia política, la antropología..., a la ciudadanía, para que esta pueda enfrentarse a los problemas de su presente y pueda construir su futuro? (Pagès y Santisteban, 2014: 21).

No obstante, la formación ciudadana no queda solo en manos de las asignaturas predispuestas en el currículo para ello, sino en manos de todos. El arte contribuye a ello, pues el reconocimiento de nuestro papel en la sociedad es algo que no solo se ilustra en las manifestaciones artísticas, sino que se vivencia en cada una de las discusiones del arte. Allí este funciona como una construcción social que permite a los individuos manifestar su sentir, su sensibilidad, a través de creaciones propias para sentar postura crítica en la realidad que se habita.

Fotografía y problemas socialmente vivos

El diseño didáctico que vinculó la fotografía y los problemas socialmente relevantes se convirtió en una estrategia para abordar el análisis y la reflexión de la problemática enunciada con los jóvenes. A la par que se trabajaba en torno a la fotografía y sus técnicas, se diseñaba una unidad didáctica intencionada en la que los estudiantes por sí mismos identificaban el consumo de estas sustancias como un problema relevante en el que son agentes partícipes.

Todo lo anterior se llevó a cabo con el fin de trabajar con los jóvenes en la sensibilización ante su problemática e iniciarlos en la discusión argumentada y creativa. La unidad didáctica permitió abrir en la clase espacios de exposición artística y talleres de discusión en torno al

problema capturado en las fotografías, con el fin de contribuir a la formación ciudadana de los alumnos, pues ser ciudadano implica reconocerse como ser social, como un agente que, además de vivir en el ámbito de la democracia, debe ser participativo y dialogante con la realidad. Un ciudadano indaga, cuestiona el entorno y se cuestiona por su papel dentro de este en aras de transformarlo.

Siguiendo la obra fotográfica de Liliana Angulo de 2009, *Quieto pelo*, tomada como referencia por el MEN en 2011 para su proyecto *El arte en la formación inicial*, se considera que el arte despierta en el ser humano una serie de sentimientos que deben estar presentes en nuestro diario vivir. Si se busca formar ciudadanos participantes en la sociedad, los docentes están ante la obligación de incorporar todo aquello que los forme como seres humanos integrales.

Como lo expone Álvarez (2009), siguiendo el informe del MEN *Metas Educativas 2021- Debate sobre educación artística, cultura y ciudadanía*, la educación artística, de cultura y de ciudadanía debe ir más allá de ser una simple clase en el aula para actores o espectadores (pasivos) de sus diferentes expresiones o manifestaciones (artísticas y culturales). La educación artística debe ser accesible e incluyente de la realidad y los sujetos que la componen. En este sentido, el arte como valor social es visto como un componente esencial en la formación de los individuos del colectivo y se constituye en una herramienta fundamental de la formación ciudadana, máxime si retrata la realidad como valor estético, político y civil.

Apoiados en Álvarez (2009), en Eisner (1979; 1987; 1991) y en Eisner y Dobbs (1986), podemos decir que la escuela, a través de la formación artística, está en la obligación de generar tales espacios y abrir la posibilidad a la comprensión del entorno a los jóvenes para que ellos se reconozcan como sujetos activos en la construcción social, como ciudadanos capaces de pensar posibles soluciones a los problemas que los aquejan. Así, al generar espacios de discusión sobre problemas socialmente relevantes, el arte se convierte en el motor de la recuperación de la memoria de la ciudad y en un escenario de reflexión de ella misma.

Cabe mencionar que la IE Ramón Martínez Benítez plantea como su misión en el *Manual de convivencia* “incluir a todas las comunidades para formar ciudadanos con sólidos principios éticos; competentes social, académica y laboralmente, capaces de interactuar con su entorno, buscando su transformación positiva a través de la cultura del emprendimiento y lo empresarial” (2013, p. 2). Por lo tanto, para esta articulación didáctica fotografía-problemas sociales se contó con respaldo institucional.

Metodología de la investigación

Dadas las pretensiones de este proceso de investigación en el aula —y teniendo en cuenta el problema detectado en la formación artística y su relación con la formación ciudadana—, se consideró que, por su objeto de estudio, esta es una investigación cualitativa con un alcance descriptivo. Este diseño permitió hacer seguimiento al fortalecimiento de las tres habilidades de pensamiento seleccionadas como eje central: *argumentación, creación y sensibilidad*.

En palabras de Rodríguez, Gil y García,

la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales —entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (1996: 32).

Justamente, ello es lo que se pretendió con este proceso de intervención de aula: interpretar y describir cómo los procesos formativos en artística, direccionados intencionalmente en pos del desarrollo de tales habilidades, contribuía a la formación ciudadana.

Método

El método seleccionado fue la etnografía rápida, “una metodología de aplicación de recolección de datos con origen en la antropología y con aplicaciones en distintas ciencias o disciplinas” (Palau y Sisco, 2016, p. 2). Esta aproximación, además, permitió comprender la realidad vivida por los estudiantes inmersos en el problema socialmente vivo que se seleccionó. Así, la etnografía rápida, por ser una investigación propia de la cultura —como lo plantean Palau y Sisco—, permitió a los investigadores interpretar la realidad social dentro del contexto sociocultural en el que los jóvenes habitan en su diario vivir. “Distinguimos la etnografía por sobre otras herramientas por su ventaja de entendimiento en tanto el concepto de ella y su aproximación recoge elementos sobre la cultura” (2016: 3).

Para la recolección de la información se usó la foto-elicitación pues, como lo conciben Oter-Quintana, González-Gil, Martín-García y Alcolea-Cosín, “las fotografías son una herramienta útil para construir conocimiento en el campo social, dado su potencial para representar la realidad, para condensar la información y las experiencias vividas” (2017, p. 309). En el mismo sentido, García-Vera, Rayón y De las Heras (2018) exponen que los registros fotográficos durante la acción de los profesores son una herramienta útil para evocar experiencias, darles sentidos y reflexionar sobre ellas. En términos de Gutiérrez (2017), la fotografía permite, además, mejorar las competencias docentes y, para este caso, las de los estudiantes, dado que a partir de estas imágenes se elaboraron entrevistas semiestructuradas que dieron paso al diálogo y a la discusión sobre el problema social abordado, con miras a fortalecer la argumentación, la sensibilidad y la creatividad y con ello contribuir en la formación ciudadana.

El diseño de la unidad didáctica

Estableciendo la relación demarcada entre la fotografía como estrategia didáctica y la discusión de un problema socialmente vivo como la drogadicción, se pasó al diseño de una unidad didáctica que constó de tres fases, adaptadas de Tamayo (2009):

1. *Ubicación.* En este momento del proceso se diseñaron instrumentos que permitieron identificar las ideas previas de los estudiantes en torno a la técnica en toma fotográfica, la imagen, el color, etc. Así mismo fue posible iniciar el análisis de las representaciones sociales sobre el problema socialmente vivo de la drogadicción. Esta es una fase de identificación y sensibilización que, además, evidenció el estado inicial

de los jóvenes participantes con relación a las habilidades para argumentar y para crear y su sensibilidad frente a este problema social.

2. *Desubicación*. Este se pensó como un momento para la conceptualización, tanto de la fotografía como del problema socialmente vivo. Por ello, se pasó a la generación de situaciones concretas y talleres que tuvieron como punto de partida la toma de fotografías —además de espacios para discusiones y algunas lecturas sobre el problema— con el fin de realizar un proceso de identificación del problema existente y capturarlo en imágenes. Con estas discusiones se pretendía movilizar a los estudiantes hacia la búsqueda de posibles soluciones creativas a través del arte como espacio transformador del problema vivenciado.
3. *Reenfoque*. En este momento los estudiantes generaron por sí mismos, desde sus muestras fotográficas, espacios para sus expresiones en torno al problema y plantearon soluciones argumentadas que pasaron a la acción en su entorno. Evidenciaron por sí mismos los cambios que se realizaron de manera consciente, creativa y sensible; luego, ellos mismos generaron un espacio real para el cambio social desde su participación activa.

Análisis y discusión de resultados

Primera fase: ubicación

Para este primer momento de la unidad didáctica, después de presentar las fotografías del incendio del año 2016 y realizar un conversatorio, se les entregó a los estudiantes un documento con varias fotografías alusivas a dicho evento, causado por alguien en estado de drogadicción y que ellos y sus familias vivieron (figura 1). Esto se acompañó por un taller con preguntas abiertas, en las que el estudiante debía justificar sus respuestas. Con ello se inició la indagación sobre las sensaciones que evocaban las fotografías sobre este problema. En esta fase aparecieron en los discursos de los participantes elementos sobre la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad por parte de las autoridades.

Figura 1. Fotografía después del incendio



Fuente: http://caracol.com.co/emisora/2016/03/19/album/1458391211_846014.html#1458391211_846014_1458391259.

En esta fase se pudo evidenciar, además, que los estudiantes brindaban solo respuestas afirmativas o negativas, sin ninguna clase de argumentación, a pesar de haberles solicitado que brindaran las razones que tenían para optar por una posición u otra. Algunos otros alcanzaron respuestas con argumentos cortos en los que presentaban la drogadicción como un problema que les compete socialmente y que relacionan con su entorno, iniciándose en una reflexión crítico-social sobre el consumo de sustancias psicoactivas. No obstante, en esta primera fase los alumnos de estos casos no lograban reconocerse como parte del problema; por sus expresiones, era como si fueran ajenos a la problemática social.

La cantidad de sensaciones que los jóvenes experimentaron en distintos momentos a raíz de las fotografías tomadas del evento fueron variadas. Incluso algunos mencionaron algunos valores que rescataban de su comunidad. La forma creativa en la que usaron las expresiones fotográficas y las experiencias para discutir en torno al problema les abrieron un primer espacio para asumir una postura ante la vida. Algunas de las respuestas obtenidas en esta instancia se ilustran en la figura 2.

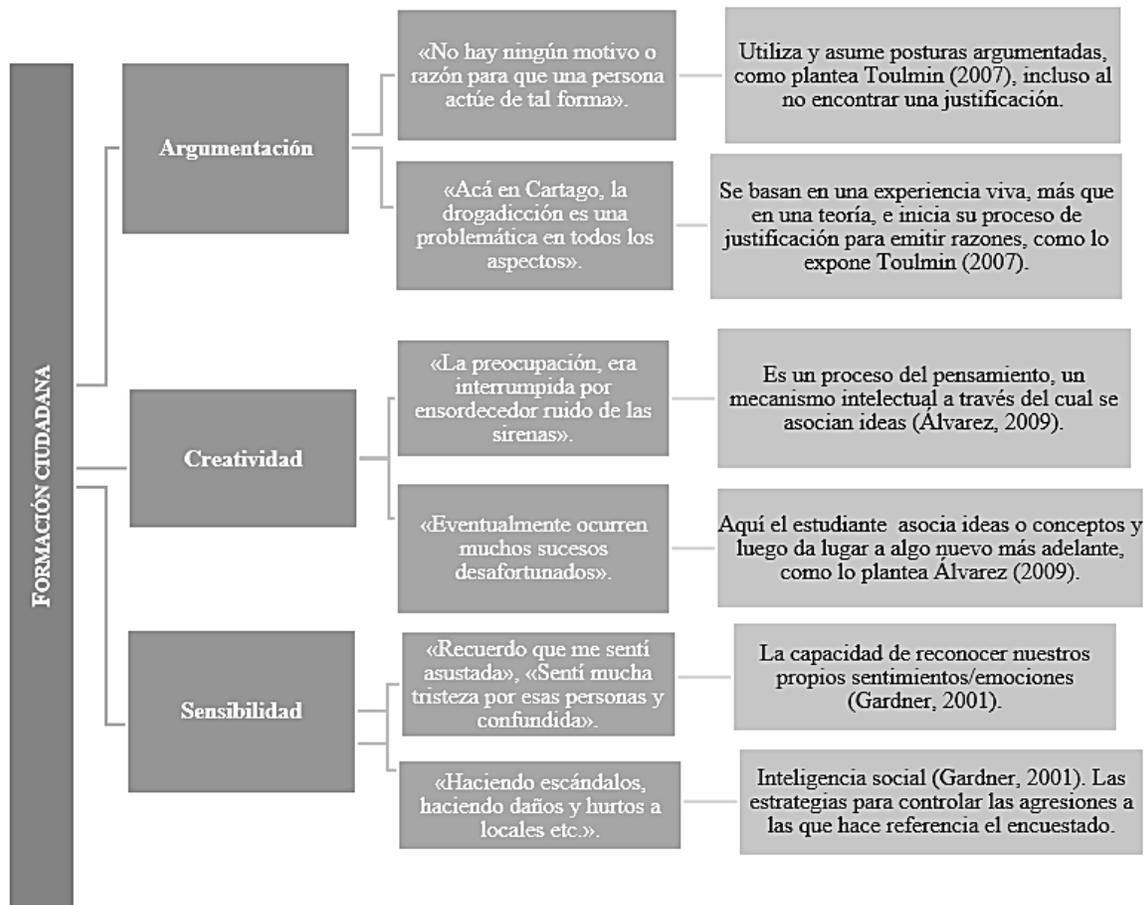
Segunda fase: desubicación

En este segundo momento, las fotografías tomadas por los estudiantes dieron lugar, por iniciativa de ellos mismos, a una exposición que desembocó en un escenario para la discusión (figura 3). Los jóvenes experimentaron por su cuenta el ambiente donde se encuentran los consumidores, y algunos de ellos manifestaron expresiones cargadas de emotividad y susceptibilidad frente al problema que estaba ante los ojos de sus lentes.

Luego de varios espacios de exposición fotográfica para el resto de la comunidad académica (compañeros, padres, docentes y directivos), se pasó a un espacio de diálogo a la luz de una discusión promovida por una docente con el instrumento de la entrevista semiestructurada. El abordaje del problema haciendo uso de la foto-elicitación les permitió a los estudiantes abrir espacios de indagación, foros y conversatorios para revisar causas y consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas. Frente a las imágenes que ilustraban la realidad social del entorno de estos jóvenes, se pudo evidenciar que en esta fase la argumentación iba mejorando poco a poco, así como el interés y la toma de conciencia sobre sus roles como agentes sociales.

Pasar de la etapa de la identificación del problema a reconocerse como parte del problema fue, sin duda, el mayor logro de esta fase. Si bien no todos los participantes lo lograron, es preciso decir que en su mayoría sí se movilizaron y recuperaron la memoria del problema, incluyendo a sus familiares, amigos cercanos y hasta a algunos de ellos mismos, sin sentirse por ello juzgados. Podría decirse que en esta etapa se iniciaba el proceso de autorreconocimiento a través de la imagen, como lo plantea Azoulay (2015).

Figura 2. Análisis de las respuestas en la primera fase



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Exposición de carteleras y fotografías tomadas por los estudiantes, fase 2



Fuente: elaboración de los estudiantes.

Es importante observar que las carteleras para las exposiciones fueron realizadas en fondo negro puesto que para los estudiantes este color representa el grave problema, iniciativa que empezaba a dejar entrever rasgos de su creatividad. Este fue un atributo que a lo largo del proceso se evidenció no solo en las técnicas y fotos, sino en los comentarios que acompañaban a las imágenes y en los materiales seleccionados para enmarcar el problema, así como en la capacidad de imaginar la realidad, como lo expone Azoulay (2015), para identificarse con las tomas que capturaban su realidad civil. Este tipo de elecciones fueron particularmente dicientes dado que a los participantes no se les brindó instrucción predeterminada y las cartulinas provistas para las exposiciones eran de color claro.

Por otra parte, en los espacios de discusión se debe anotar que, además, se logró una reflexión crítico-social en torno a propuestas sobre la prevención de consumo de sustancias psicoactivas. De esta manera se sugirieron nuevas tomas, además de actividades formativas para comprender mejor el problema desde la perspectiva de expertos en el tema. Con ese fin, se solicitó apoyo de la IE para realizar un taller de capacitación a propósito de los efectos psíquicos, biológicos y sociales en los consumidores de estupefacientes, a partir del cual se generaron espacios de discusión sobre las consecuencias de esta problemática en el entorno social.

En los talleres se manifestaron gran cantidad de sensaciones y emociones que los estudiantes experimentaron en distintos momentos vividos en las tomas fotográficas. Así, este fue un espacio para desnudarse frente a la impotencia que muchos de ellos manifestaron sentir por no tener el poder para acabar con este mal que aqueja a su comunidad. Los diálogos grabados al respecto dan cuenta de sus emociones al capturar parte de la realidad social. En esta fase, el hecho de que en su discurso se escucharan términos usados indebidamente como “locos” llevó a continuar orientaciones conceptuales, así como a abordar el problema a través de charlas y conversatorios con expertos y con personas (amigos, conocidos y familiares) que quisieron contar sus experiencias personales. En la tabla 1 se presenta el análisis de resultados realizado para este momento.

Se empezó a evidenciar, entonces, que el diseño didáctico sí estaba alcanzando algunos de los resultados esperados con el proceso formativo de los estudiantes; entre ellos, que se promovieran espacios de respeto por el otro y de argumentación, como se presenta en la figura 5. Los jóvenes empezaron a salir de su zona de confort, en la que veían el consumo como algo cotidiano en sus vidas. Sus razonamientos dan cuenta de que, si bien lo consideraban como un problema que afecta a la sociedad, aún culpabilizaban a la familia y al entorno, de manera que no se reconocían como parte del conflicto, no alcanzaban a expresar aún su papel para cambiar la situación analizada a través de las imágenes.

Figura 4. Fotografías en campaña y taller de aseo con consumidores



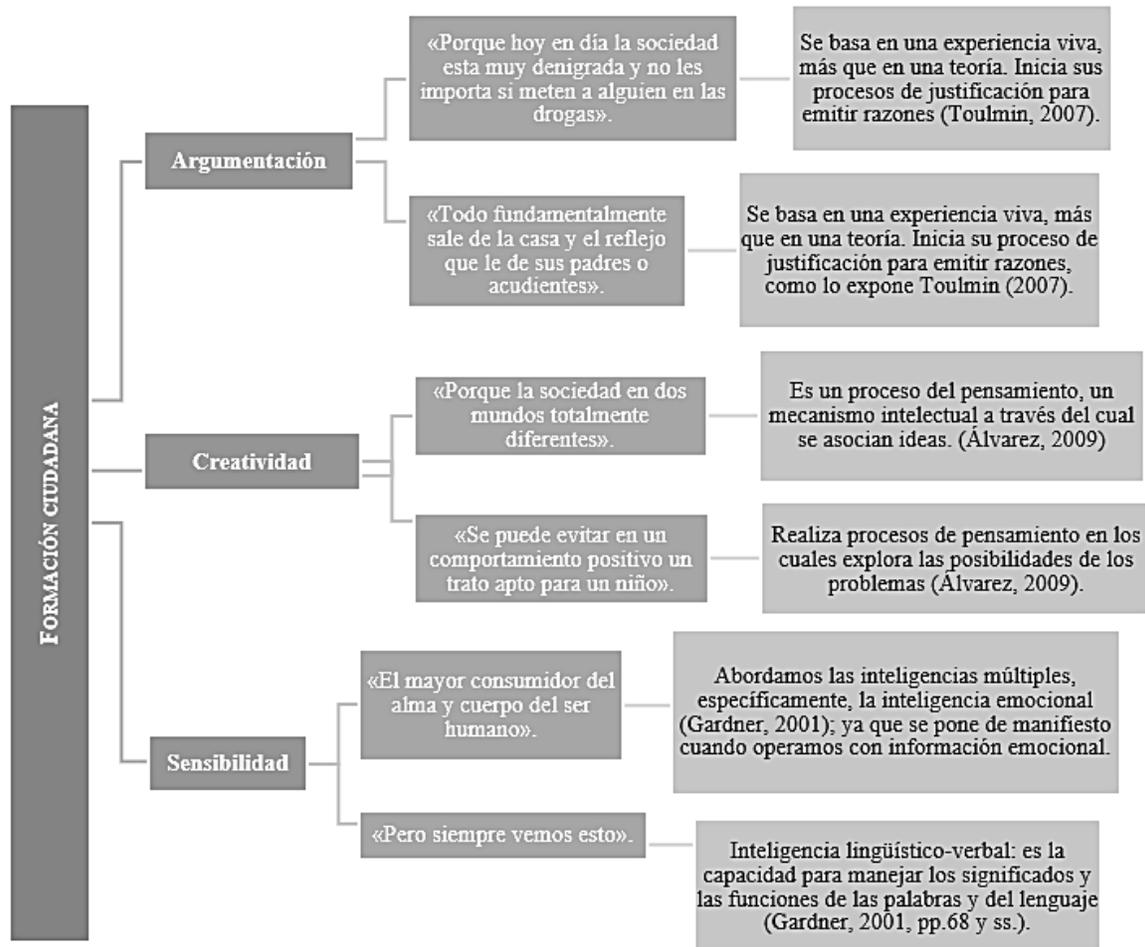
Fuente: elaboración de los estudiantes.

Tabla 1. Análisis de las habilidades del segundo momento

Fotografía como expresión artística	Formación ciudadana a partir de la discusión del problema de la drogadicción
<p>Se evidencian procesos de pensamiento como: la creatividad y sensibilidad para la toma de fotografías. Así mismo, en el momento de discusión se observa evolución en los procesos argumentativos y mayor solidez y validez de sus argumentos (aunque algunos cayeron en contradicciones).</p> <p>La argumentación se realizó basada en sus propias fotografías, ya que es a partir de ellas que exploraron las posibilidades de los problemas, los analizaron y plantearon posibles soluciones. Estas soluciones que ellos mismos plantean —incluso desde «solo ofrecer información»— logran con motivar la sensibilidad y, por supuesto, la creatividad en relación la argumentación, como lo plantea Álvarez (2009). Implican la redefinición del planteamiento del problema para dar lugar a nuevas soluciones.</p> <p>Por otro lado, vemos que los alumnos se encuentran en la capacidad de analizar las causas y consecuencias de sus acciones y de autorregularse en las mismas. Contribuyen con esto a la formación de ciudadanos competentes emocionalmente, basados en el planteamiento sustentado por Howard Gardner (2001) (inteligencia emocional).</p>	<p>Para este segundo momento se generó un espacio de discusión a partir de los momentos de sensibilización con la visita a un lugar donde se evidencia el problema socialmente vivo del consumo de SPA.</p> <p>De manera inicial se evidenció el interés de los estudiantes al participar activamente en la colaboración con el habitante de calle y en la toma de sus propias fotografías. Después, las escogerían los mismos estudiantes para mostrarlas en el conversatorio. Se alcanzaron los objetivos planteados para este momento. Asumieron sus posturas argumentadas, basados en una experiencia vivida donde justifican en detalle las situaciones presentadas. Todo esto con el fin de apoyar sus puntos de vista y exponer razones, presentando así altos niveles de argumentación (Toulmin, 2007) y, así, contribuir a la formación de la ciudadanía.</p>

Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Análisis de resultados de la segunda fase



Fuente: elaboración propia.

Tercera fase: reenfoque

En esta parte del diseño didáctico se dio mayor amplitud a los análisis comparativos —que muestran la evolución conceptual— y al dominio en el uso de los tipos de argumentos para dar respuesta a los cuestionamientos expuestos en el instrumento inicial. Además, en esta fase los estudiantes manifestaron actitudes de planteamiento de soluciones al problema. En ese orden de ideas, generaron talleres para otros compañeros y fueron a la calle con campañas de sensibilización, apoyo y diálogo dirigidas a personas que estaban inmersas de manera directa en el problema (figura 6).

No se trata de decir que los jóvenes se despegaran de un todo de sus emociones (dado que ese no era el objetivo), pero sí de que asumieran una postura crítica ante el problema y cuestionaran qué estaba a su alcance para cambiar la situación. Para ello, era fundamental que vincularan los aprendizajes conceptuales de modo que comprendieran la situación vivida por sus compañeros y por quienes estaban directamente implicados en el problema, así como que empezaran a reconocerlos como iguales, sin temores y en el marco del respeto. Dicho propósito se fue logrando poco a poco, a tal punto que, en las últimas actividades, por

sugerencia de los mismos estudiantes, se hicieron campañas de aseo y alimentación para aquellos consumidores que habitaban en la calle, con el fin de reconocerlos como iguales y manifestarles sus temores. Este espacio de diálogo permitió que los estudiantes empezaran a pensar en sus propias vidas y en los perjuicios que estas malas prácticas traen a las nuevas generaciones y a quienes, sin ser del todo conscientes, las están heredando.

Podría decirse que, además de los avances identificados en la competencia comunicativa, como exponen Chaux *et al.* (2004), y de los avances en sus argumentos (Toulmin, 2003) y en las formas de presentar su postura ante la realidad vivida y analizada, los estudiantes empezaron a comprometerse con sus acciones civiles y ciudadanas, como lo planteó Azoulay (2015).

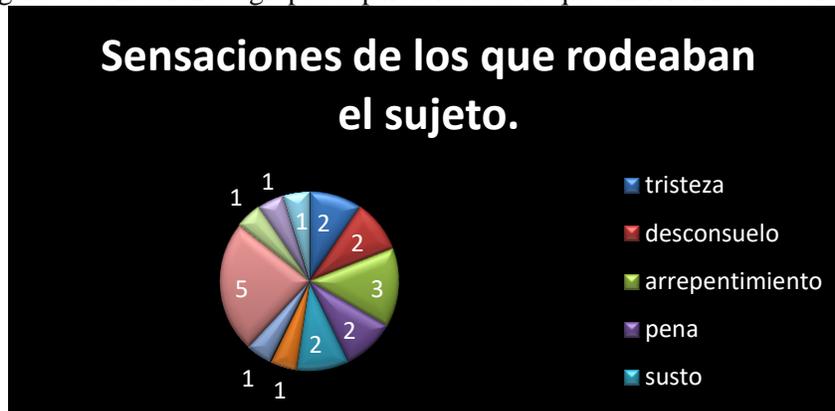
Figura 6. Chocolatada con consumidores en la calle



Fuente: elaboración de los estudiantes.

Al analizar las respuestas brindadas por los estudiantes, se puede observar que se han fortalecido las tres habilidades seleccionadas. Su discurso y sus acciones dan cuenta de ello: al comparar las respuestas en cada fase, se puede ver que hay mayor sensibilidad y autorregulación en las emociones. En cuanto a la creatividad, surgieron ideas creativas no solo para la toma de fotografías, sino también para el uso de ellas como estrategia para sensibilizar a los compañeros y a la gente del entorno social, al tiempo que expresaron de manera libre las emociones que fluían en el contacto con los consumidores de la calle (figura 7).

Figura 7. Sensaciones agrupadas percibidas de lo que sintieron los estudiantes

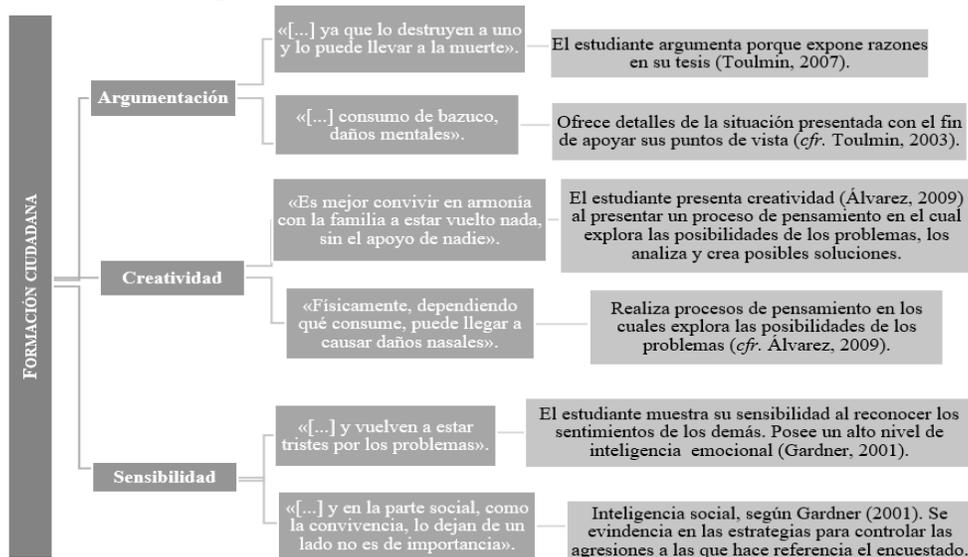


Fuente: elaboración propia.

Respecto al uso del lenguaje, el conocimiento del problema y la habilidad argumentativa también se ve un avance: al inicio de las actividades, el lenguaje usado para describir el problema y los actores era despectivo y poco técnico (“el loco” para referirse a un habitante de calle), pero con el proceso formativo y con las discusiones y los talleres con expertos en el tema los estudiantes apropiaron términos técnicos como “sustancias psicoactivas” en lugar de “drogas”, etc. Lo más importante, sin embargo, fue la toma de conciencia por parte de los estudiantes y las intervenciones sobre el rol que cumplen ellos en la sociedad, lo que se refleja en cómo se reconocen como ciudadanos del mundo y en la responsabilidad que asumen de cambiarlo con sus acciones.

Los resultados se analizan a partir de las siguientes figuras y tablas que evidencian el discurso de los estudiantes al hacer referencia al problema en los espacios de discusión. Estas palabras, además, evidencian su sentir frente al problema y el hecho de que empezaron a reconocerse como parte de él, así como de la solución.

Figura 8. Análisis de resultados del tercer momento



Fuente: elaboración propia.

Antes de entrar en la discusión basada en los resultados mostrados en la figura 8, es necesario decir que, en torno al problema del consumo de estupefacientes, se evidenció evolución conceptual por parte de los estudiantes. Esto se afirma a partir de los planteamientos de Tamayo, Zona y Loaiza (2014), quienes describen la evolución conceptual como la transformación de las ideas de los estudiantes y su aproximación al conocimiento científico. Estas ideas se caracterizan por ser relativamente coherentes, comunes en distintos contextos culturales y difíciles de cambiar (Pozo y Gómez, 1999; Thagard, 1992).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede observar cómo los estudiantes citados en la figura 8 fueron mejorando sus ideas y expresiones conceptuales acerca del problema socialmente vivo de la drogadicción o consumo de sustancias psicoactivas. El conflicto fue vivenciado por los alumnos gracias a la fotografía, al tiempo que aprendieron sobre sus consecuencias mediante el apoyo de la fundación Todo por amor a Dios. Esto les permitió dar unas respuestas más sólidas y estructuradas acerca de las situaciones problema que se les presentaron, lo que a su vez evidenció que este proceso de argumentativo —acompañado de escenarios creados por ellos gracias a sus propias fotografías— movilizó los elementos necesarios que promueven en el joven el desarrollo de un pensamiento más reflexivo frente al problema socialmente vivo y la expresión de este.

Por citar un ejemplo, tenemos el estudiante R7 (tabla 2), cuya respuesta, en primer lugar, se presentó con desinterés por el tema, pero luego de la transposición didáctica se obtuvo una respuesta con mayor compromiso sobre el problema socialmente vivo. Asimismo, se percibe que el estudiante R6 inicia con respuestas cortas y, al terminar la intervención, manifiesta argumentos de forma deductiva, ya que tienen esencialmente una base lógica, que describen la situación. De igual manera, encontramos que el estudiante R2 comenzó con un argumento corto y al final brindó varios argumentos. En general, se puede afirmar, como lo muestra la figura 9, que la mayoría de los estudiantes presentaron razonamientos en su discurso frente al problema.

Figura 9. Procesos de argumentación en estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Análisis comparativo de las respuestas entre fases

Estudiante	Respuesta inicial	Respuesta final	Evolución de una fase a otra
R7	«Yo directamente no fui afectado pero si un conocido, varios jóvenes con los cuales había visto y distinguía fueron afectados directamente».	«Conozco sobre las consecuencias de estas sustancias y gracias a esto puedo informarle a las personas sobre no al consumo de drogas».	Es importante resaltar que en un primer momento este estudiante no parece muy interesado en el problema; sin embargo, el estudiante se siente más comprometido con el problema después de generar los espacios para la discusión a partir de los momentos de sensibilización con las tomas de las expresiones (fotografías) de la realidad, la captación de los problemas socialmente vivos y abrir el espacio para la discusión a partir de los talleres, que se diseñaron didácticamente.
R6	«Gracias a Dios ningún familiar ni yo nos vimos afectados por el incendio, hubiese sido muy doloroso para mí».	«Es muy importante saber que todos debemos ser mejor persona cada día que pasa, en salir adelante, crear un futuro para todos nosotros, cuando comenzamos a consumir drogas se vuelve una prioridad esto nos puede ocasionar que nos tire a la calle o nuestros papas ya se cansen de insistir en que eso no es bueno para nuestras vidas».	Al iniciar el proceso, es evidente que el estudiante no presenta relevancia en su respuesta; empero, al terminar el proceso didáctico es consciente de las consecuencias que tiene el problema socialmente vivo del consumo de SPA.
R2	«Si un compañero del colegio, se sentía preocupación ya que eran altas horas de la noche y sin saber donde iba a dormir o que iba a suceder con él y el resto de su familia».	«Tener conocimientos sobre este tema es sumamente importante ya que podríamos evitar entrar en este mal ámbito y ayudar también a alguien si es necesario. El consumo de sustancias psicoactivas no debe ser considerando como una solución porque esto nos metería mas en problemas por las consecuencias que este trae a nuestro organismo y nuestro ámbito social».	Este estudiante presenta argumentos simples al iniciar el proceso. Luego de abrir el espacio para la discusión —a partir de los talleres que se diseñaron didácticamente—, el estudiante muestra un interés notorio en el tema, contribuyendo con esto en la formación ciudadana.

Fuente: elaboración propia.

Todo este análisis da lugar para establecer que el logro de aprendizajes en profundidad está necesariamente acompañado de procesos dentro de los cuales puede tenerse como herramienta útil la fotografía⁶. Aquí dicha expresión artística se entiende como una propuesta didáctica lograr aprendizajes profundos sobre lo estudiado, tal como se ha mostrado en los resultados expuestos en este trabajo.

Tabla 3. Análisis comparativo de las respuestas entre la primera fase y la tercera

Estudiante	Respuesta inicial	Respuesta final	Evolución de una fase a otra
R4	«Quizás no lo hizo por mente propia sino que fue mandado a realizar esta acción por alguien que estaba en contra de las construcciones que se ubicaban en el costado del barrio Bellavista o quizás fue venganza, hay que aclarar que son solo especulaciones».	«Lujuria, avaricia, adicción, dependencia, nos puede destruir los pulmones, nos daña nuestro cuerpo, nos quema las neuronas y nos destruye por dentro, hace que las personas que queremos nos miren con otros ojos».	En estas respuestas vemos que al iniciar el proceso el estudiante es poco expresivo; no obstante, al finalizar el proceso didáctico es consciente de las consecuencias que tiene el problema socialmente vivo del consumo de SPA.
R9	«Para <u>mi</u> las razones que tuvo esta persona para realizar tal acción, era, que estaba bajo los efectos de alguna sustancia psicoactiva».	«Físicas: Se pudren los dientes, se enflaquecen. Sociales: No conviven con su familia, se alejan de los seres queridos, solo quieren consumir, pierden la razón».	Al iniciar el proceso, este estudiante presenta argumentos simples. Luego, al abrir el espacio para la discusión a partir de los talleres que se diseñaron didácticamente, el estudiante muestra que identifica bien las consecuencias del consumo de SPA, contribuyendo con esto en la formación ciudadana.
R12	«Con respecto a la pregunta anteriormente dicha, creo que no hay ningún motivo o razón para que una persona actúe de tal forma y cause tanto estropicio, sin importar que sea consciente de sus actos y de todas sus capacidades».	«Físicamente, dependiendo que consume puede llegar a causar daños nasales, consumo de bazuco daño mentales, deterioro de la dentadura y en la parte social, como la convivencia, lo dejan de un lado no es de importancia, deja de existir totalmente para estas personas consumidoras de SPA».	Al iniciar el proceso es evidente que en un inicio el estudiante no reconoce motivos en su respuesta, pero al terminar el proceso didáctico es consciente de las consecuencias que tiene el problema socialmente vivo del consumo de SPA.

Fuente: elaboración propia.

⁶ Como en este caso, que son tomadas de las noticias o recibidas de los estudiantes (acompañadas de la argumentación, como habilidad).

Figura 11. Fotografías de la chocolatada entre estudiantes y consumidores de la calle



Fuente: elaboración propia.

Podría decirse que la fotografía, como estrategia didáctica, permitió a los estudiantes reconocer su entorno inmediato y el problema que los aquejaba, y autorreconocerse como autores y parte de la solución. Los espacios de reflexión a su vez les dieron a los jóvenes y a la comunidad que se iba vinculando al proyecto la capacidad de dar unas respuestas más sólidas y estructuradas acerca de las situaciones problema que se les presentaron. No obstante, esto es apenas el inicio; una intervención de pocos meses no es suficiente para generar cambios profundos en los procesos cognitivos, para argumentar en niveles superiores o para afirmar que “ya son mejores ciudadanos”.

Es fundamental reconocer que el empoderamiento ciudadano y civil no se logra con una intervención corta, sino con escenarios en los que la sociedad empiece a develar sus propias problemáticas, proceso que lleva años, como lo evidenció el proyecto TAFOS. No obstante, este inicio sí brinda elementos para usar el arte no solo para pensar la realidad, sino para empoderar a los ciudadanos de su propia ciudad y de su memoria en aras de cambiarla.

Si bien cabe admitir que el diseño de una unidad didáctica basada en la discusión de problemas socialmente relevantes y el uso de la fotografía como estrategia didáctica fue en gran medida satisfactorio, también se debe anotar que un factor en contra es el tiempo. Por ello, es preciso seguir trabajando en este proceso y continuar vinculando al arte como un recurso para mediar didácticamente en los procesos de formación ciudadana, de tal modo que desde la didáctica de la educación artística se forme a los estudiantes de manera integral.

Conclusiones

El aporte de la fotografía como estrategia didáctica para capturar y analizar imágenes de problemas socialmente relevantes constituye una posibilidad que ha sido subvalorada a la hora de formar en ciudadanía. Por ello se considera que esta propuesta didáctica fue novedosa en la medida de que intencionalmente se generaron recursos y diseños que permitieran fortalecer las tres habilidades que aportarían a la formación de ciudadanos capaces de pensarse como actores del cambio.

Mediante el proceso en el aula se pudo ver que, dado que la imagen estimula la parte perceptiva de los observadores, esta se convierte en un camino, no solo para estimular procesos de imaginación y creatividad para capturar la realidad social en las tomas fotográficas, sino para movilizar emociones de los observadores de las imágenes y con ello generar espacios en los que los niños y jóvenes aprendan a identificar, capturar y analizar sus problemas. La imagen fotográfica permite al docente iniciar un proceso de sensibilización, creatividad y aproximación a la captura de la realidad, para abrir espacios de discusión y con ellos movilizar procesos argumentativos, elementos esenciales en la competencia ciudadana.

Esta intervención de aula también evidenció cómo a través de la fotografía como estrategia didáctica se contribuye en el proceso de aprendizaje en torno a las técnicas propias del arte y sus teorías. Por esta vía, los estudiantes se ven estimulados no solo en el desarrollo de habilidades propias de la expresión artística (como la creatividad y la sensibilidad), sino también en la formación ciudadana al acercarlos a través del lente a su ciudad. Asimismo, gracias al proyecto, como ellos mismos lo han expresado en sus discursos, los participantes lograron “ver en el arte una forma de expresión social en la que se reconocen como actores del cambio al pensar su realidad”, con lo cual se aportó en la formación de seres humanos que reconocen su rol como ciudadanos, discuten sus problemas y, de forma argumentada, plantean posibles alternativas de solución.

Podría decirse que uno de los mayores beneficios de aportar desde la formación en el arte a la formación ciudadana está en considerar la formación integral del sujeto y en no desconocerlo como un agente social y ciudadano. El arte como expresión de un pueblo es una expresión de la cultura, es un reflejo de la sociedad. Ello les muestra a los niños y a los jóvenes que a través del arte pueden pensar su entorno, su realidad y sus problemas y plantear soluciones.

Es importante destacar que este proyecto permitió, desde la enseñanza y el aprendizaje, ver el arte más allá de la técnica: anclarlo a la construcción social, a la cultura y a la ciudadanía. Se inició desde la clase de Educación Artística en un proceso de discusión social en aras de ejercer de manera responsable y con argumentos la ciudadanía, pero los escenarios se fueron ampliando al contexto inmediato. Visto de otra manera, en esta intervención se pudo observar que el desarrollo de tres habilidades en una estrecha relación —*argumentación, creatividad y manejo sensible de las emociones*— le da las herramientas necesarias a un estudiante para convertirse en un sujeto que se piensa a sí mismo, a los demás y a su entorno de manera crítica, reflexiva y activa. De este modo los jóvenes son capaces reconocerse como agentes que pueden pensar, discutir y transformar su propia realidad o contexto, iniciándose de manera consciente en su propio proceso de formación ciudadana.

Por otra parte, esta investigación de aula reflejó que los obstáculos presentados por los estudiantes para identificar el consumo de sustancias psicoactivas como un problema socialmente vivo atienden, en mayor proporción, al contexto en el que conviven. Así pues, las representaciones sociales que circundan en torno a la droga como algo “normal” invaden en la forma de pensar de estos jóvenes. Sin embargo, generar a través de la fotografía un espacio de reflexión les brinda una mirada desde diferentes perspectivas y ópticas sobre la misma realidad. Se trata entonces de una mirada con la cual, desde la discusión y la argumentación frente al problema, se podría vislumbrar una puerta de salida en la que cada

joven, además de expresarse al respecto, toma conciencia de que problemas sociales como el consumo se pueden superar de manera más rápida cuando se propician espacios para el arte y espacios o escenarios argumentativos que conlleven a procesos de regulación de sus emociones, de identificación de la mirada de otros estudiantes y de nuevas posturas de expertos (como en los talleres) para ver que este problema los puede afectar.

Asimismo, si bien el objetivo central apuntaba al fortalecimiento de la argumentación, la creatividad y la sensibilidad como objetos intencionados en el diseño de una unidad didáctica, es importante decir que a su vez estas contribuyeron a mejorar los procesos de aprendizaje sobre el tema, dado que los estudiantes contaron con los medios para pensar su realidad y reconocerse a sí mismos dentro de su propio contexto, ganando así mayor precisión conceptual para abordar el problema. Los espacios de discusión posibilitaron aprendizajes activos, y estas tres habilidades aportaron elementos para que los estudiantes dispusieran de una visión más crítica del conocimiento científico para discutir sobre su entorno, su cultura y sus problemas.

Podemos concluir que la descripción del proceso refleja en el aula el aporte didáctico no solo en la educación artística, sino en las ciencias sociales; en especial, en la formación ciudadana. Esto se explica por el hecho de que los estudiantes fueron avanzando en sus procesos argumentativos de creatividad y de sensibilización en torno al problema social abordado y vincularon a los alumnos de grados precedentes para continuar en el proceso. Los jóvenes se comprometieron con el proyecto de arte y ejercieron su rol como ciudadanos en la medida en que pensaron su realidad y sus propios problemas y trascendieron de los espacios físicos del aula para vincularse con los consumidores, reconociéndolos como seres humanos y hablando con ellos para manifestar su sentir frente a lo que convoca la problemática abordada.

Referencias

- Álvarez, L. (2009). Reflexiones en torno al valor de la educación artística. *Revista Ingenio*, 4(2), 67-72. Recuperado de: <http://www.oei.es/histórico/metas2021/foroart.htm>.
- Ángel, A. (23 de marzo, 2017). La fotografía en el aula como estrategia de formación. En *Magisterio.com.co*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-fotografia-en-el-aula-como-estrategia-de-formacion>.
- Azoulay, A. (2015). *Civil imagination. A Political Ontology of Photography*. Londres: Verso.
- Bernal, H. (2011). ¿Por qué los adolescentes consumen drogas? *Poiesis*, 22, 1-10. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/218/202>.
- Conde, S. (2004). *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: IFE.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial/Fundación OSDE.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.

- Eisner, E. y Dobbs, S. (1986). *The uncertain profession: observations on the state of museum education in twenty American art museums*. California: Getty Center for Education in the Arts.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1991). *El ojo ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Las estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Trad. Sergio Fernández Everest. México: Fondo de Cultura Económica.
- García-Vera, A., Rayón, L. y De Las Heras, A. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/333001>.
- Giráldez Hayes, A. (6 de julio, 2009). *Reflexiones en torno al valor de la educación artística* [Mensaje en foro]. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/metas2021/foroart.htm>.
- Hurtado, E. (2015). *Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- IE Ramón Martínez Benítez. (2013). *Manual de convivencia de la institución educativa Ramón Martínez Benítez*. Cartago: Secretaría de Educación de Cartago.
- Meskin, A. y Cohen, J. (2008). Photographs as Evidence. En S. Walden (Ed.), *Photography and Philosophy: Essays on the Pencil of Nature* (pp. 70-90). Singapur: Wiley Blackwell.
- Oter-Quintana, C., González-Gil, T., Martín-García, A. y Alcolea-Cosín, M. (2017). Foto-elicitación: una herramienta útil para investigar la gestión de la vulnerabilidad de las mujeres sin hogar. *Enfermería Clínica*, 27(5), 308-313. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.05.003>.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 45-55.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: Servei de Publicacions.
- Palau, M. y Sisco, Y. (2016). *Etnografía Rápida y Realidad Aumentada: Diseño Conceptual de Aplicaciones Móviles*. Venezuela: Universidad de Venezuela. Recuperado el 06 de mayo de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/310801900_Etnografia_Rapida_y_Realidad_Aumentada_Diseño_Conceptual_de_Aplicaciones_Moviles.
- Piette, A. (1993). Epistemology and Practical Applications of Anthropological Photography. *Visual Anthropology*, 6, 157-170.
- Pozo, J. y Gómez C. (1999). *Aprender a enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Ramírez, D. (2007). La memoria de la ciudad en TAFOS: antropología visual cuando el otro tiene la cámara (portafolio fotográfico con breve prólogo). *Antropológica*, XXV (25), 103-129.
- Ravalli, M. (2008). *Arte y ciudadanía*. Buenos Aires: Unicef.

- Restrepo, J. (2018). Formación en ciudadanía: una prioridad. *El Espectador*. Recuperado el 21 de abril de 2018 de: <https://www.elespectador.com/opinion/formacion-en-ciudadania-una-prioridad-columna-751428>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz-Gutiérrez, B. (2017). *La foto-elicitación como procedimiento para el fomento del conocimiento del otro/a y el aprendizaje de la segunda lengua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- TAFOS. (27 de junio de 1990). *La fotografía social en la búsqueda de la identidad nacional. La experiencia de TAFOS*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Peruano de Fotografía, Lima, noviembre de 1989. Diálogos de la Comunicación. Revista de la FELAFACS.
- Tamayo, O. (2009). *La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Tamayo, O., Zona, J. y Loaiza, Y. (2014). *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Thagard, P. (1992). *Conceptual Revolutions*. Princeton: Princeton University Press.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Trad. de María Morrás y Victoria Pineda. Barcelona: Península.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa