

# **LECTURAS DEL MUNDO Y TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO POR MEDIO**

## **DEL ACTO FOTOGRÁFICO:**

Una reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de estudiantes de primer semestre del pregrado de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, en el proceso de realización de un Foto Ensayo.

**ENRIQUE XAVIER AGUIRRE BELGRANO**

*Abril 2019*

# **LECTURAS DEL MUNDO Y TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO POR MEDIO**

## **DEL ACTO FOTOGRÁFICO:**

Una reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de estudiantes de primer semestre del pregrado de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, en el proceso de realización de un Foto Ensayo.

ENRIQUE XAVIER AGUIRRE BELGRANO

Trabajo de grado para optar por el título de  
Magíster en Comunicación Educativa

Director

José Fernando González Domínguez

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira, 2019

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

Firma Presidente del Jurado

---

Firma Jurado

---

Firma Jurado

Pereira, 4 de abril de 2019

A mis hijos Manuela Camille y Tomás José, por supuesto,  
y a Ángela, por su amor y paciencia.

## **AGRADECIMIENTOS**

El autor expresa su agradecimiento a:

Mg. José Fernando González, director de la tesis,  
por su claridad conceptual, amistad y buen humor.

## RESUMEN

La tesis “Lecturas del Mundo y Transformación del Sujeto por medio del Acto Fotográfico”, busca comprender y describir la experiencia que se produce en los estudiantes a través del acto fotográfico, en un contexto de reflexión del proceso de aprendizaje propiciado desde la realización de un ensayo fotográfico, enmarcado en el curso *Proyecto Foto Ensayo* de primer semestre del pregrado en Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, en aplicación de la Didáctica Reflexiva. A este proyecto lo orientaron, esencialmente, los siguientes interrogantes: ¿Qué posibilita la transformación del sujeto y del mundo a través del acto fotográfico? ¿Cómo promover, por medio de la realización de un proyecto de Foto Ensayo, una experiencia de aprendizaje significativo, transformadora, que propicie destrezas y competencias con fundamento crítico para el reconocimiento de la realidad? El lector encontrará que los hallazgos nos llevaron a identificar como resultado de la investigación, tres elementos concomitantes presentes en el acto fotográfico y en la creación de un proyecto de Foto Ensayo, que se confabulan entre sí, para dar mayor calado al proceso de transformación del sujeto, a saber: 1) confrontación personal con las ideas, convicciones y creencias (*saberes previos*) en la lectura del mundo, dada en medio de la interacción con otros; 2) compromiso y responsabilidad con el conocimiento del mundo y con las competencias técnico-profesionales necesarias para la *acción comunicativa*; y 3) acción comunicativa transformadora del mundo, por medio de un Foto Ensayo, con el objetivo de seducir al espectador desde una mirada única y particular del mundo.

**Palabras claves:** Fotografía, Comunicación Educativa, Aprendizaje Reflexivo, Didáctica Reflexiva, Transformación del sujeto, Lecturas del Mundo.

## ABSTRACT

The thesis "Readings of the World and Transformation of the Subject through the Photographic Act", seeks to understand the experience of the subject that occurs in the photographic act, in the context of reflection of the learning process of students in the realization of a photographic essay, for the course Project Photo Essay of the first semester Audiovisual Communication of the Polytechnic Jaime Isaza Cadavid, in application of the Reflective Didactics, that responds to the following questions: What makes possible the transformation of the being in the photographic act? How to promote, through the realization of a Photo Essay project, a significant, transformative learning experience that fosters skills and competencies with a critical foundation for the recognition of reality? The reader will find that the findings led us to identify as a result of the research, three concomitant elements present in the photographic act and in the creation of a Photo Essay project, which conspire together, to give more depth to the transformation process, namely: 1) personal confrontation of ideas, convictions and belief in the reading of the world, in the interaction with others; 2) commitment and responsibility with the knowledge of the world and technical-professional competencies for communicative action; and 3) communicative action transforming the world, through a Photo Essay, with the aim of seducing the viewer with a unique and particular view of the world.

**Keywords:** Photography, Educational Communication, Reflective Learning, Reflective Didactics, Transformation of subject, Readings of the World.

# CONTENIDO

<b>Preámbulo</b> .....	<b>1</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 Estado del Arte</b> .....	<b>14</b>
1.1 De la transformación del sujeto en el acto fotográfico.....	14
1.2 De la experiencia docente en el contexto de la educación superior en Comunicación Audiovisual.....	20
1.3 Del diseño metodológico: Aprendizaje Reflexivo en la educación superior y la Didáctica Reflexiva.....	26
<b>Capítulo 2 Marco Teórico</b> .....	<b>31</b>
2.1 Una teleología humanista: una formación para la transformación del sujeto... 31	
2.1.1 Hannah Arendt, la existencia en comunicación con otro.....	33
2.1.2 Nussbaum y Freire: manifiestos por una educación humanista y liberadora.....	36
2.1.3 Germán Muñoz: identidades y subjetividades en permanente transformación. ....	41
2.1.4 Habermas y Argüello: Leer, interpretar y narrar el mundo de la vida en la acción comunicativa.....	44
2.2 La Fotografía y la construcción de significados.....	49
2.2.1 Benjamin, Dubois, Berger y Sontag: El acto fotográfico y la representación de la realidad.....	50
2.2.2 Del lenguaje y las series fotográficas, a la <i>multiexpresividad</i> del Foto Ensayo .....	60
2.3 Educación experiencial humanista y aprendizaje significativo desde la Didáctica Reflexiva.....	67



2.3.1 Aspectos relevantes del paradigma humanista de la educación.....	68
2.3.2 De la educación experiencial al aprendizaje reflexivo en la educación superior .....	70
<b>Capítulo 3 Metodología:</b> .....	<b>76</b>
3.1. Construcción de datos.....	80
3.2. Organización, análisis y construcción de categorías.....	83
3.2.1 Fase 1.....	84
3.2.1.1 Ficha de Observación y Memorando Descriptivo.....	84
3.2.1.2 Matriz de datos 1: primer nivel de agrupamiento.....	86
3.2.2 Fase 2.....	88
3.2.2.1 Matriz de datos 2: segundo nivel de agrupamiento.....	88
Dimensiones formativas.....	88
Sub-categorías.....	90
3.2.3 Fase 3.....	91
3.2.3.2 Matriz de hallazgos: tercer nivel de agrupamiento.....	91
Categorías generales emergentes.....	92
<b>Capítulo 4 Hallazgos</b> .....	<b>94</b>
4.1. Algunas consideraciones de carácter cuantitativo.....	95
4.2. El camino del héroe: transformación en el aprendizaje.....	97
4.3 Dimensiones formativas y sus categorías.....	103
4.3.1 Dimensión del Ser.....	104
4.3.1.1 Subjetividad e Identidad Social.....	105
4.3.1.2 Interacción Social y Construcción del Conocimiento.....	109

4.3.1.3 Curiosidad epistemológica.....	113
4.3.2 Dimensión del Saber.....	117
4.3.2.1 Aprendizaje reflexivo en la formación.....	118
4.3.2.2 Competencias Técnico-profesionales.....	125
4.3.3 Dimensión del Hacer.....	133
4.3.3.1 Usos de la Fotografía y experiencia en el acto fotográfico.....	135
<b>Capítulo 5 Conclusiones.....</b>	<b>144</b>
<b>Capítulo 6 Nuevas conjeturas posibles.....</b>	<b>152</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>155</b>
<b>Webgrafía.....</b>	<b>157</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>158</b>

## FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1	Sin título. Autor: Henry Cartier-Bresson.....	18
Fotografía 2	Serie Minas de Oro en Serra Pelada. Autor: Sebastiao Salgado.....	19
Fotografía 3 y 4	Foto Ensayo: “La presencia de los desaparecidos” 2015.....	20
Fotografía 5	“Cayambe al Atardecer. Autor: Enrique Aguirre.....	52
Fotografía 6	“Ausencia”, Autor: Enrique Aguirre.....	56
Fotografía 7	“Niña con balón” serie fotográfica Impresiones C8: Enrique Aguirre.....	56
Fotografía 8	“Violinista” serie Músicos. Autor: Enrique Aguirre.....	65
Fotografía 9	“Ventana” serie Colores y Texturas. Autor: Enrique Aguirre.....	66
Fotografía 10:	Portada página web Foto Ensayo: Bosques y Vida, 2017.....	99
Fotografía 11:	Imagen Fotográfica del Foto Ensayo: Universo 13, 2017.....	100
Fotografía 12:	Foto Ensayo “Presencia de los Desaparecidos” 2015.....	102
Fotografía 13:	Foto Ensayo: Ballet, 2017.....	103
Fotografía 14:	Foto Ensayo “Presencia de los Desaparecidos” 2015.....	104
Fotografía 15:	Home page de Foto Ensayo: Resiliencia, 2016.....	109
Fotografía 16:	Foto Ensayo “Bosques y Vida” 2017.....	112
Fotografía 17:	Foto Ensayo “Resiliencias” 2016.....	117
Fotografía 18:	Portada Pagina Foto Ensayo “Bosques y Vida” 2017.....	122
Fotografía 19:	Montaje fotográfico Foto Ensayo Outfit, 2017.....	123
Fotografía 20:	Home page Foto Ensayo: Contrastes 2017.....	125
Fotografía 21:	Imagen Fotográfica con texto del Foto Ensayo: Ballet, 017.....	126
Fotografía 22:	Página Foto Ensayo: El Arte de la Recursividad, 2017.....	130
Fotografía 23:	Foto Ensayo “Parkour” 2017.....	131

Fotografía 24: Montaje fotográfico en Proyecto de Foto Ensayo “Resiliencias”, 2017.....	133
Fotografía 25: Secuencia Foto Ensayo “Ballet” 2017.....	137
Fotografía 26: Foto Ensayo “Bosques y Vida” 2017.....	139
Fotografía 27: Foto Ensayo “Universo 13” 2017.....	139
Fotografía 28: Foto Ensayo “El Arte de la Recursividad” 2017.....	140
Fotografía 29: Montaje Foto Ensayo: Las drogas como refugio, 2017.....	141
Fotografía 30: Home page de Foto Ensayo “Parkour” 2017.....	142

## ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Ficha de Observación y Memorando Descriptivo.....	85
Ilustración 2: Ficha Memorando Descriptivo.....	85
Ilustración 3: Matriz de datos 1.....	86
Ilustración 4: Agrupación por campos semánticos.....	87
Ilustración 5 Agrupamiento por sub-categorías y dimensiones formativas.....	88
Ilustración 6: Dimensiones formativas.....	89
Ilustración 7: Sub-categorías x momentos y dimensiones formativas.....	90
Ilustración 8: Matriz de hallazgos: Categorías generales y dimensiones formativas.....	92
Ilustración 9: Categorías generales en proceso de aprendizaje y transformación del sujeto.....	93
Ilustración 10: Comparativo recurrencias sub-categorías en tres momentos.....	95
Ilustración 11: Comparativo categorías generales relacionadas en dimensiones formativas....	97

**TÍTULO: LECTURAS DEL MUNDO Y TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO POR MEDIO DEL ACTO FOTOGRÁFICO:** Una reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de estudiantes de primer semestre del pregrado de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, en el proceso de realización de un Foto Ensayo.

## PREÁMBULO: “*Esto ha sido*”... mi transformación

Tengo aún el recuerdo vívido, de niño, de mi madre tomando fotografías para nuestro álbum familiar con una cámara de rollo 120 Kodak Brownie, que hoy conservo como reliquia familiar. Muy pronto en mi niñez acaparé el rol de fotógrafo oficial de la casa hasta terminar implicado de por vida con ella. Mi vinculación con la fotografía está cargada de sentimientos y revelaciones asombrosas: siento un profundo afecto por ella porque fue *cámara en mano* que descubrí el mundo en la juventud y aprendí a leer la realidad en fracciones de segundos; supe lo que es develar mi propio extrañamiento ante lo desconocido, la cultura del otro en sus rasgos particulares y revelar el mundo en su apariencia con mi propia mirada, única y personal. Me observo a mí mismo detrás de cámara, indagando el mundo a través del visor, al acecho de un (*ese*) motivo, pacientemente espero el acontecer de la vida para en una fracción de segundos inmovilizar el tiempo de su historia, todos los sentidos concentrados en ese único momento -¡clic!-, para sumirme en la incertidumbre de la negrura de la cortina que cierra el paso de luz. Un pequeño armario me sirve de cuarto oscuro, una cobija gruesa cubriéndome desde la cabeza a los pies cierra el paso de luz al estrecho “cambuche” en el que obra la alquimia de la fotografía. Primero el revelado de la película con el alma en vilo por la expectativa de la imagen aún latente, luego la copia a positivo y el alivio de ver aparecer una presencia que se va fijando en gamas de blancos, grises y negros. La imagen latente de los tiempos de la fotografía analógica (físico – químico) es el tiempo incierto previo al revelado: el misterio de la huella o vestigio de realidad impregnada en la fotografía. Hoy en día la digitalización ha sustituido las sales de plata y la alquimia del revelado por bits de información y algoritmos, y el tiempo de latencia de una imagen prácticamente se anula con

la inmediatez de la imagen digital; sin embargo, quiero pensar, porque aún lo vivo así, que el abismo del tiempo de obturación persiste en ese instante brevísimo de la obturación.

Cada fotografía es una evidencia y a la vez un testimonio de mí estar en la vida, en algún lugar, en algún momento decisivo, mirando curioso el mundo, a través de la lente de mi cámara. Con el tiempo llegó la necesidad de entender lo que había experimentado cuando joven, en un lugar lejano y una cultura muy diferente a la mía. Esta investigación es un primer eslabón en esa búsqueda de comprender mi propia experiencia de vida con la fotografía y proponer una reflexión con un alcance más general del tema.

En esa búsqueda pocas cosas han resultado más inquietantes como leer a Roland Barthes (2011), narrando su experiencia de no reconocer a su madre, recientemente fallecida, en ninguna fotografía suya del álbum familiar. Sus reflexiones constituyen un testimonio conmovedor, a la vez que revelador acerca de la naturaleza de la fotografía: “No era ella, y sin embargo no era ninguna otra persona” (p.81)<sup>1</sup>. El no encuentra en la imagen fotográfica a la madre que anhela ver, porque lo que busca es la madre cálida y amorosa, que la fría y distante fotografía es incapaz de mostrar. Barthes se vuelca sobre sí mismo y se sumerge en su propia subjetividad para responder a la imperiosa necesidad que siente de entender algo más general para la fotografía. Al final del camino, su conclusión es tajante: “El noema de la fotografía es simple, trivial; no tiene profundidad alguna: ‘Esto ha sido’” (p. 125). Pareciera además, que le resultaba perturbador ese vacío de sentido que experimenta ante las

---

<sup>1</sup> Roland Barthes, semiólogo y escritor narra esta experiencia en el libro “Cámara Lúcida” (2011). Las reflexiones semiológicas de Barthes emanan de su propia experiencia, impelido por la necesidad de una comprensión esencial (ontogénica) de la fotografía.

fotografías de su madre, porque acto seguido dice que “tal evidencia, puede ser hermana de la locura” (p. 125). Personalmente, percibo que el misterio que ronda la significación en la fotografía es su fuerza transformadora: la sensación de apropiarse y revelar el mundo en cada fotografía y el anhelo de seducir al espectador, son dos extremos entre los que revolotean inquietas, millares de mariposas en el estómago. La fotografía me implica, me interpela y me confronta con el mundo.



## INTRODUCCIÓN

El texto que se ofrece al lector a continuación, nace de la necesidad de comprender la experiencia transformadora del sujeto que se produce en el acto fotográfico, dado por una forma particular y específica de interacción con el mundo, mediada por la cámara fotográfica. El contexto de reflexión del fenómeno sobre el que se diseñó la investigación, es el proceso de aprendizaje de estudiantes de Comunicación Audiovisual de primer semestre, a propósito de la realización de un ensayo fotográfico<sup>2</sup>. En consonancia con la posibilidad de fomentar la formación crítica del estudiante, se trata, de analizar y reflexionar sobre la acción que se provoca desde el aula, cuyo objetivo es la creación de una obra -el Foto Ensayo- que dé cuenta de la experiencia transformadora del estudiante en el aprendizaje reflexivo.

De un lado el docente/investigador, como observador participante del proceso, contextualiza, interroga, provoca y problematiza aspectos éticos, narrativos y estéticos; acuerda las reglas de juego y comparte las herramientas y técnicas para la construcción del relato del Foto Ensayo. El estudiante, por otro lado, es el protagonista de la acción: concibe su obra, interactúa y dialoga en y con el mundo, aplica las herramientas adquiridas, elabora los contenidos y crea la obra en el marco de las reglas acordadas y, finalmente, los comparte socialmente en una muestra pública.

---

<sup>2</sup> En la asignatura Proyecto Foto Ensayo de primer semestre Comunicación Audiovisual del Politécnico J. I. C., los estudiantes realizan un Foto Ensayo compuesto por imágenes con sentido narrativo, apoyadas con textos y audio sobre un tema de relevancia social.

En la génesis de la investigación, se conjugaron tres aspectos para la definición y delimitación del tema. El primer aspecto se refiere a ‘lo fotográfico’ (Dubois, 2015), y es el elemento inspirador de esta investigación, que entiende la fotografía no como objeto visual, sino como un acto compuesto, a su vez, de tres actos que suceden diacrónicamente: elección y encuadre del sujeto o acontecer fotográfico, obturación o toma fotográfica, y lectura de la fotografía. Ese momento de luz que la cámara captura y convierte se en una imagen fotográfica, siempre transmitirá algo de realidad materializada en la huella luminosa que fija un instante de vida, y es compartido en la intimidad de la experiencia personal, entre quien buscó ese momento y obturó la cámara y quien aprecia la fotografía y le confiere un sentido personal. Desde lo teórico se plantea un dilema entre lo que se *ve* de la realidad en la fotografía y lo que está *ausente* de la imagen, esto es, el contexto que la explica, que se encuentra más allá de lo visible en la imagen.

El segundo aspecto que se fue amalgamando en esta búsqueda, es mi experiencia personal como docente acompañando el desarrollo de proyectos creativos de Foto Ensayo de los estudiantes, con el propósito de propiciar el aprendizaje de competencias técnico-profesionales, así como de cierta capacidad crítica para observar y leer el mundo, y de esa manera adquirir habilidades con las cuales puedan construir un relato en forma de Foto Ensayo. Lo que más me ha llamado la atención, es el impacto que, percibo, genera en los estudiantes la experiencia de realizar su proyecto de Foto Ensayo; algo se transforma en ellos en la interacción con el mundo: recorriendo las calles y dialogando con los actores de un fenómeno, descubren algún tema socialmente relevante y vislumbran su rol de futuros comunicadores sociales. Finalmente, alcanzo a evidenciar un impacto racional y emocional

transformador, que siempre, intuyo, se debe a la confrontación con su propia capacidad de leer y explorar el mundo. Su experiencia en la praxis<sup>3</sup> se torna protagónica, y las preguntas por ‘lo fotográfico’<sup>4</sup> dan paso al alcance transformador que tiene el acto fotográfico y el compromiso que se manifiesta por leer, narrar y transformar el mundo desde la acción comunicativa.

El tercer aspecto que se conjugó en la investigación tiene que ver con la concepción de la docencia y de los procesos de enseñanza – aprendizaje como un proceso de comunicación dialógica, desde la reflexión, el diálogo y la construcción social del conocimiento, en aplicación de una didáctica reflexiva, donde las preguntas giran alrededor de cómo se propicia el aprendizaje significativo, partiendo de la libertad que se entrega al estudiante para encontrar el camino del conocimiento y construir su propia manera de ser comunicador social. El objetivo último del Foto Ensayo, es seducir al espectador y propiciar en el estudiante una actitud de alerta para mirar, leer y narrar con responsabilidad social y compromiso ético y político (Freire, 2004). En la praxis docente compruebo que el impacto es significativo en la sensibilidad que adquieren los estudiantes para *leer* el mundo. A fin de cuentas, leer críticamente exige capacidad de pensar para analizar, argumentar e inferir con criterio propio algo acerca de la realidad. Finalmente, de lo que se trata es formar sujetos políticos, con pensamiento crítico y autónomo.

---

<sup>3</sup> Praxis entendida como lo hace Paulo Freire: “*reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo*”. tomado de: [www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf](http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf) (p. 32)

<sup>4</sup> ‘lo fotográfico’ surge entre los teóricos de los ochenta del siglo pasado, como categoría de pensamiento a diferencia de la fotografía como práctica (Dubois, 2015)

La formación universitaria en el campo de la comunicación audiovisual debe procurar una formación integral y humanista, que los capacite para interactuar con el mundo de forma libre, autónoma y con pensamiento crítico. Históricamente, en las facultades de Comunicación Audiovisual, sin embargo, ha predominado un enfoque instrumental de la comunicación, especialmente en relación con los medios audiovisuales, que va en contravía de la formación de un pensamiento crítico y autónomo en el estudiante; la educación se ha constreñido a la adquisición, vía adiestramiento, de competencias técnicas del medio profesional, lo cual considero, es apenas accesorio en la formación de un comunicador con responsabilidad social.

La sola habilitación de destrezas técnicas no resuelve los desafíos que se plantea la creación de contenidos, y la fotografía, concretamente, plantea su propia problemática al respecto, teniendo en cuenta su especificidad para expresar o no algo acerca del mundo. De ahí, derivan interrogantes sobre la forma en que se construyen los significados, que no se resuelven desde una perspectiva instrumental de la profesión. A la luz de los estudios teóricos, el tema de la significación en fotografía, como veremos, es ambiguo, un abismo, a decir de John Berger (2015), entre la apariencia que nos muestra una fotografía y la ausencia de un significado lingüístico, que se le pueda atribuir merced al contexto en que se mire. La premisa que nos anima, es que la capacidad de construir contenidos es consecuencia de la capacidad de leer el mundo, y eso, en todo caso, implica una experiencia transformadora para quien mira a través de la lente en el acto fotográfico. De ahí que la investigación esté animada por una apuesta ideológica: el aprendizaje *debe ser* un proceso de concientización y de construcción en libertad y autonomía de pensamiento crítico del estudiante, cuestionando,

interpelando y re-significando la realidad en que actúa, desde una visión humanista para la formación de ciudadanos democráticos y autónomos. De ahí surgen, asimismo, las inquietudes de comprender, de qué manera el sujeto se transforma a sí mismo, y transforma el mundo gracias al acto fotográfico, y de cómo podemos, desde el espacio de aula, promover una experiencia de aprendizaje significativo para la formación de profesionales críticos.

El objetivo de la investigación, en definitiva, es comprender la experiencia transformadora del sujeto en el acto fotográfico, en el marco de un proceso de lectura del mundo, por medio de la creación de un Foto Ensayo, en el contexto formativo de estudiantes de primer semestre de Comunicación Audiovisual. En ese sentido, nos planteamos algunas preguntas orientadoras en la investigación: 1) ¿Qué y cómo se posibilita la transformación del sujeto y del mundo en el acto fotográfico? 2) ¿Cómo promover, por medio de la realización de un proyecto de Foto Ensayo, una experiencia de aprendizaje significativo, transformadora, que propicie destrezas y competencias con fundamento crítico para el reconocimiento de la realidad?

Con el marco teórico, se procura brindar una adecuada fundamentación conceptual desde tres aspectos que confluyen en la investigación. El primer aspecto, plantea una perspectiva filosófica inspirada en la teleología pedagógica humanista, que propone la transformación del sujeto en y a través de la acción comunicativa. Para tal fin, nos acercamos primeramente al pensamiento de Hannah Arendt (2013) que nos instala en un paradigma filosófico desde el cual entender al *ser* que busca dar sentido a su *existencia* en la acción comunicativa con otros. En segundo lugar, abordamos las ideas de Martha Nussbaum (2011)

y Paulo Freire (2004), quienes instan por la urgencia de preservar una perspectiva humanista de la educación, con visión crítica, desde el *deber ser* ético de la educación progresista, comprometida con una transformación social liberadora. Nos acercamos, igualmente, a las ideas de Germán Muñoz (2007), para entender la categoría de sujeto, no como un ser dado en una identidad inamovible, sino como un ser en permanente construcción de su subjetividad. Y, para completar la fundamentación teórica a nuestra teleología formativa, exponemos la categoría de *leer el mundo*, implicada en el encargo de crear un Foto Ensayo como una forma de construcción social del conocimiento. Para ello traemos, de un lado, algunas consideraciones que hace Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa (1987), partiendo del concepto fenomenológico de *mundo*, y de otro lado, el enfoque propuesto por Argüello en Introducción al Simboanálisis (2016), donde explica la acción de leer como una forma compleja de mirar, aprehender e interpretar la realidad.

El segundo aspecto que desarrollamos en el marco teórico, tiene que ver con la comprensión del acto fotográfico y sus posibilidades de significación, que median el proceso de transformación del ser a partir de la creación de un proyecto comunicativo, que aquí hemos definido como Foto Ensayo. Nos acompañan en ese recorrido algunos autores que han centrado su preocupación en la fotografía, como son Benjamin (2013), Dubois (2015), Berger (2015) y Sontag (2006), quienes nos llevan a entender la fotografía como una acción compleja, resultado de una vivencia particular de la representación de la realidad, y de lectura, interpretación y narración del mundo por medio de una cámara fotográfica. Asimismo, procuramos el acercamiento al lenguaje desde la perspectiva neo-pragmática planteada por Cardona (2010) y Santamaría (2015), que entiende que el “significado” surge

en el “contexto” en que se produce el significante, y así terminar de salvar el problema de la aparente ausencia de significado en la fotografía. Igualmente, nos acercaremos al concepto de *multiexpresividad* de los lenguajes planteado por Rodrigo Argüello (2014), según el cual la convergencia de lenguajes junto con el de las series fotográficas potencia la expresividad del relato en el proyecto de Foto Ensayo.

Finalmente, el tercer aspecto que abordamos en el marco teórico, es una perspectiva experiencial y reflexiva de la educación, como un proceso comunicativo de aprendizaje significativo, en el marco del paradigma humanista de la educación. Retomamos algunos aspectos relevantes del paradigma humanista de la educación con Hernández (1998), quien se ha ocupado de describir y comparar las diferentes escuelas psicopedagógicas de la Educación, para pasar a revisar la perspectiva experiencial de la educación formulada por John Dewey (1960), y transitar a la propuesta de Aprendizaje Reflexivo en el contexto de la educación superior, planteada por los autores Brockbank y McGill (2002), a partir de la interacción que se produce en el diálogo inter-subjetivo entre estudiantes entre ellos y el docente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el marco del paradigma de la Investigación Cualitativa, se optó por un enfoque etnográfico educativo (Martínez 2013), con aplicación de la Didáctica Reflexiva (González y otros 2012), que propone un diálogo intra e inter subjetivo entre estudiantes y entre ellos y el docente. Es un modelo pedagógico que concibe la experiencia de vida y la reflexión sobre ella, como motores de formación; concretamente, de Aprendizaje Reflexivo en la educación superior, propuesto por Brockbank & McGill (2002) ante la necesidad de encontrar una

alternativa al modelo educativo instrumental predominante. Con un enfoque interpretativo, el rol del docente/investigador se aplica, principalmente, a la comprensión del fenómeno, para lo cual fue necesario el diseño y uso de herramientas autorreferenciales para la generación de información, como son el *relato autobiográfico* (Hoyos, 2008) y el *taller de discusión* con el grupo de aula, que resultaron adecuados para la reflexión sobre las experiencias del proceso de aprendizaje. Participaron de la investigación: el grupo de aula, conformado por estudiantes de la asignatura Proyecto Foto Ensayo de primer semestre de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid y el docente tanto como sujeto de estudio, como investigador principal.

Se analizaron un total de 17 relatos autobiográficos de estudiantes del grupo de aula y el contenido transcrito de un Taller Discusión al que asistieron 12 estudiantes del grupo.<sup>5</sup> En la construcción de datos se aplicó la Metodología Relacional propuesta por Bedoya (2018), basada en la semiótica y teoría trídica del signo de Charles Peirce, que permitió un esquema de ordenamiento sistemático de la información en campos semánticos, sin perder la relación con el dato original al momento de hacer inferencias para la construcción de las categorías conceptuales, desde donde se enfocó, finalmente, la interpretación y la construcción conceptual de los hallazgos de nuestra investigación.

Uno de los resultados de este proceso investigativo, es que nos ha posibilitado construir una visión más amplia y profunda del rol de docente y proponer alternativas didácticas para el diseño curricular de la materia de Proyecto de Foto Ensayo. Es así como durante la etapa

---

<sup>5</sup> El trabajo de campo de la investigación se realizó en el segundo semestre lectivo de 2017. Tanto la presentación de relatos autobiográficos, como la asistencia y participación del Taller de Discusión fue voluntaria.



de trabajo de campo mismo de la investigación, se realizó el diseño de una plataforma de formación virtual complementaria a la presencialidad en el aula, como una primera fase en el diseño de una herramienta virtual interactiva, que pudiera ofrecer otros ambientes de aprendizaje a los estudiantes, aprovechando las herramientas que brindan las TIC (ver: <http://enriqueaguirre3.wixsite.com/fotoensayo>).

El texto que constituye el presente informe, tiene la siguiente estructura: El primer capítulo presenta al estado del arte, se ha dividido en dos ámbitos: de un lado, se presenta la exploración realizada del estado de arte propiamente dicho, donde, como veremos, no se hallaron trabajos investigativos, que relacionaran la fotografía o acto fotográfico con la experiencia de transformación del sujeto, en el contexto específico de procesos de formación y aprendizaje significativo en la educación universitaria. De otro lado, exponemos algunos antecedentes que consideramos importantes para explicar (desde la experiencia personal en la fotografía y la docencia), la génesis de la investigación. En el segundo capítulo, exponemos el marco teórico de la investigación que, como hemos señalado, procura dar sustentación conceptual al trabajo: en primer término, desde una perspectiva filosófica del sujeto, entendido como un “estar siendo en permanente transformación”; en segundo término, la comprensión del acto fotográfico y su posibilidad de expresar y significar el mundo, y en tercer término, contextualizando el proceso de transformación en el ámbito de un modelo educativo experiencial de aprendizaje. El tercer capítulo, presenta el diseño metodológico de carácter cualitativo de la investigación y detalla el proceso de construcción de datos, con apoyo en la Metodología Relacional propuesta por Bedoya (2018), que nos permitió trazar un esquema de ordenamiento sistemático de la información por campos semánticos,

agrupados por dimensiones formativas (ser, saber, hacer) que facilitó la formulación de las sub-categorías de análisis. En el capítulo cuatro, nos ocupamos de presentar los resultados de la investigación; esto es, la construcción de los hallazgos por categorías emergentes que resultaron del análisis e interpretación de los datos, a la luz de los referentes teóricos que orientaron el enfoque investigativo. En el capítulo quinto, presentamos nuestras conclusiones acerca de la forma en que opera la transformación del ser a través del acto fotográfico, en el contexto del proceso de aprendizaje reflexivo propuesto.

Podemos anticipar, que el lector encontrará que los hallazgos nos llevaron a identificar como resultado de la investigación, tres elementos concomitantes presentes en el acto fotográfico y en la creación de un proyecto de Foto Ensayo, que se confabulan entre sí, para dar mayor calado al proceso de transformación, a saber: 1) confrontación personal de ideas, convicciones y creencia en la lectura del mundo, en la interacción con otros; 2) compromiso y responsabilidad con el conocimiento del mundo y las competencias técnico-profesionales para la acción comunicativa; y 3) acción comunicativa transformadora del mundo, por medio de un Foto Ensayo, con el objetivo de seducir al espectador con una mirada única y particular del mundo.

## CAPITULO 1: ESTADO DEL ARTE

### 1.1 De la transformación del sujeto en el acto fotográfico

"El acto fotográfico como experiencia transformadora del sujeto" no ha sido un objeto de estudio en tesis de maestría y otros trabajos de investigación académica, según hemos podido constatar en el rastreo realizado en las diferentes bases de datos y repositorios académicos consultados. Investigaciones afines muestran, mayoritariamente, una tendencia a ocuparse, de un lado, del estudio de la Comunicación en relación con los medios tradicionales (radio, tv, prensa), y de otro, a la investigación de las nuevas formas de narrar e interactuar socialmente propias de los entornos virtuales implementados por las Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC-, y su incidencia en la construcción de la subjetividad, especialmente entre los jóvenes nacidos y/o formados en pleno auge de estas las nuevas tecnologías. Prensky (2010)<sup>6</sup> estableció distinciones significativas en los procesos cognitivos entre las generaciones que han debido hacer tránsito de un mundo analógico a un mundo virtual (*Inmigrantes digitales*), y aquellas que han crecido y se han formado en medio de los avances tecnológicos (*Nativos digitales*), de quienes afirma, "piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores" (p. 5). Sin perjuicio de las posteriores discusiones que se dieron sobre los planteamiento de Prensky, por considerar que magnifica las habilidades para el uso de las tecnologías sobre las capacidades esenciales

---

<sup>6</sup> Prensky, Marc "Nativos e Inmigrantes digitales" (2010) es una adaptación al castellano del original *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001).

de acceder al conocimiento (Cabra & Marciales, 2009)<sup>7</sup>, es importante tener en cuenta sus consideraciones, al momento de caracterizar los estudiantes del grupo de aula que participaron en la investigación, cuyas edades oscilan entre los 17 y 22 años, y están inmersos *naturalmente* en el mundo de las nuevas tecnologías de información y comunicación -TIC-. En su mayoría, los estudiantes llegan a la universidad con habilidades en el manejo de medios y lenguajes audiovisuales, adquiridas empíricamente en la producción de contenidos para redes sociales (Instagram, Facebook, Youtube, Whatsapp, entre otros).

En todo caso, no es nuestra intención desviarnos de nuestro objetivo en la investigación, cuyo foco de atención es el acto fotográfico con una especificidad expresiva propia, y por lo tanto, portadora de un poder transformador, diferenciado de otros lenguajes. La búsqueda de referencias de estudios de la fotografía en diferentes fuentes, mostró que la preocupación teórica por la naturaleza expresiva y de significación de la realidad en la fotografía es relativamente tardía, si consideramos que la fotografía apareció a mediados del siglo XIX y que apenas en los años ochenta del siglo XX, surge como un corpus teórico académico importante. Phillipe Dubois (2015), de quien tomaremos la base teórica para explicar el concepto de “acto fotográfico”, señala al respecto:

“Debo recordar que los años ochenta fueron en efecto los grandes años de emergencia, exploración y de afirmación del pensamiento teórico sobre la fotografía (...) que se producía al final de los años estructuralistas y se abría a

---

<sup>7</sup> Cabra & Marciales en el artículo “Nativos digitales: ¿ocultamiento de los factores generadores de fracaso escolar? (2009), hacen una revisión exhaustiva de investigaciones “que confirman los riesgos de las generalizaciones sobre los denominados nativos” (p.113)

interrogaciones más esencialistas, o fenomenológicas, hasta ontológicas. Puede hablarse de un verdadero período de invención de la “fotografía como cuestionamiento de un objeto teórico” (p. 14)

El semiólogo Roland Barthes inaugura este período de efervescencia, con el libro “Cámara Lúcida” publicado en 1980, en el que plantea elementos de ordenación del material fotográfico con el objetivo de establecer sus nexos con la reacción o lectura y explicitar aspectos característicos de la fotografía desde la perspectiva de quien mira. Sus aportes tuvieron una importante repercusión y sirvieron de base a los estudios posteriores, lo que desembocaría en la constitución de un nuevo concepto teórico: ‘lo fotográfico’ como categoría de pensamiento a diferencia de la fotografía como práctica (Dubois, 2015, p. 17). La discusión gira alrededor de lo esencial de la fotografía, en oposición con los regímenes de visualidad de otras formas de imágenes como la pintura o el cine. Dice Dubois (2015):

“El movimiento hacia la “ontologización” es muy conocido y comienza con las elaboraciones sucesivas en esos años ochenta parten de la idea de un “noema” de la fotografía (término utilizado por Roland Barthes para proponer una esencia del medio)” (p. 20).

En complemento de esta búsqueda comprensión ontogénica del medio, surgieron estudios en la perspectiva semiológica de Charles Peirce, que clasifica la fotografía como ‘signo’, un *index* o índice, en oposición a otros regímenes visuales como el ícono y símbolo,

y reconoce en la fotografía una *huella* o *traza* de la realidad, como forma de representar la realidad de la fotografía única y exclusiva de ésta.

Con anterioridad a este momento prolífico de producción teórica sobre la fotografía, encontramos autores como son John Berger (2015) y Susan Sontag (2006), que desde los años setenta, cuestionaron la fotografía en su capacidad de expresar algo acerca de la realidad, pero a la vez, reflexionaron sobre su uso ideológico, político y social en el mundo contemporáneo, y de la significación en la imagen fotográfica que analizaremos más adelante. Ambos autores han sido referenciados en nuestro marco teórico, por supuesto. No se puede excluir de este rastreo teórico, los aportes que hiciera Walter Benjamín<sup>8</sup> a la fotografía, desde un análisis sociológico sobre el impacto de la fotografía en el siglo XIX, en el contexto de la discusión que enmarca el debate de la fotografía y su relación con el arte.

Tampoco podemos dejar de lado, la importancia de las reflexiones que encontramos en el testimonio de quienes viven del oficio de la fotografía, porque son los fotógrafos urgidos de compartir sus experiencias, quienes han alimentado la convicción del poder transformador de la fotografía. Destacamos aquí a dos fotógrafos consagrados, cuyas experiencias han sido inspiradoras para varias generaciones de fotógrafos. Nos referimos, en primer término, a Henry Cartier-Bressón, considerado el padre del Foto-reportaje. Según este fotógrafo, “fotografiar es el arte de poner mente, dedo y corazón en el mismo punto de mira, en una

---

<sup>8</sup> En el artículo “Pequeña historia de la Fotografía” publicado en el semanario alemán *Die literarische Welt* en 1931, Walter Benjamin, desarrolla algunos conceptos como el “aura y el inconsciente óptico” que serán retomados por Berger (2015) y Sontag (2006), en sus estudios posteriores sobre el uso social de la fotografía.

fracción de segundo”<sup>9</sup>, lo que pareciera significar que en cada fotografía se concentran razón (*mente*), emoción (*corazón*) y técnica (*dedo*) como una expresión integral del fotógrafo en el acto de aprehender el mundo en una fotografía, como respuesta a una experiencia transformadora, particular y única de leer el mundo.



Fotografía # 1. Sin título. Autor: Henry Cartier-Bresson<sup>10</sup>

De otro lado, Sebastiao Salgado, sin duda uno de los más importantes fotógrafos vivos de Latinoamérica, nos ofrece una experiencia de vida reveladora del impacto que puede generar la fotografía en la constitución de la subjetividad de una persona. El trabajo documental que sobre él realiza el cineasta alemán Wim Wenders<sup>11</sup>, es una epifanía de la fuerza transformadora de la fotografía. A lo largo de dos horas, Salgado nos regala el testimonio conmovedor de una vida de aventuras por el mundo, movido por el imperativo ético de develar la condición humana a través de la lente de su cámara fotográfica. Señala Wenders al inicio de la película: “cuando vi por primera vez las fotografías de Sebastiao

<sup>9</sup> Colorado, O. “El “Instante decisivo” de Henri Cartier-Bresson”, Tomado de: <https://oscarenfotos.com/2011/11/19/el-significado-del-instante-decisivo-de-henri-cartier-bresson>

<sup>10</sup> Tomados de:

[https://www.google.com/search?q=Cartier+Bresson&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj51viYYThAhXs01kKHABcBlcQ\\_AUIDigB&biw=1366&bih=657](https://www.google.com/search?q=Cartier+Bresson&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj51viYYThAhXs01kKHABcBlcQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657)

<sup>11</sup> Wender, W. “La sal de la tierra” Documental cinematográfico. Duración: 110 min. Dirección Wim Wender y Juliao Ribeiro Salgado. Productora Decia Films. Francia (2014)

Salgado, supe que se trataba de alguien al que le preocupaba el hombre y además era un aventurero”.



Fotografía # 2. Serie Minas de Oro en Serra Pelada Autor: Sebastião Salgado<sup>12</sup>

El siguiente paso relevante en la determinación de la investigación, surgió en la reflexión propuesta por el profesor Germán Muñoz<sup>13</sup> acerca de la noción de “sujeto” en permanente transformación del ser humano; esto es, el sujeto entendido como un *estar siendo* en permanente construcción o *agenciamiento* de su subjetividad, en contraposición al concepto estático de identidad inamovible de los sujetos. Las ideas de Muñoz (2007) que referenciamos en el marco teórico, son confirmadas por él en diferentes estudios culturales realizados con grupos juveniles en Colombia, y fueron la clave para iniciar la búsqueda de autores como Arendt (2013), Nussbaum (2016), Freire (2009), Dubois (2015) y Habermas (1987), que dieran sustentación teórica a lo que hasta el momento eran percepciones ancladas en convicciones ideológicas y experiencias empíricas. También, como recurso teórico que permitiera unir los objetos de estudio que iban asomando desde el inicio de la investigación:

<sup>12</sup> Tomado de: [https://www.google.com/search?q=Sebastião+Salgado&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjX-ZG3zIThAhWMtkKHTM5DIUQ\\_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=dnWIXux363\\_VIM:](https://www.google.com/search?q=Sebastião+Salgado&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjX-ZG3zIThAhWMtkKHTM5DIUQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=dnWIXux363_VIM:)

<sup>13</sup> Germán Muñoz fue profesor del módulo “Mapa de sujetos” de la Maestría de Comunicación Educativa de la UTP (2016), donde surgió la propuesta temática de esta investigación. Las ideas expuestas por nosotros aquí, son la síntesis del diálogo surgido en el espacio de aula con el profesor Muñoz, en la lógica de una comunicación dialógica para la construcción del conocimiento, como un método que quisimos replicar luego con la didáctica reflexiva que se escogió y aplicó en la construcción de datos en la investigación. (ver cap.3)



el acto fotográfico como una forma de lectura del mundo que provoca una experiencia transformadora del ser desde una perspectiva humanista.

## 1.2 De la experiencia docente en el contexto de la educación superior en Comunicación Audiovisual.

Ahora bien, en mi calidad de docente de la asignatura Proyecto Foto Ensayo<sup>14</sup>, he podido constatar, igualmente, que la experiencia de los estudiantes en la creación de series fotográficas, tiene un impacto significativo en su propia subjetividad y en su sensibilidad para leer el mundo. El Foto Ensayo titulado “La presencia de los desaparecidos”<sup>15</sup>, resulta particularmente revelador del impacto que tuvo en los estudiantes que lo realizaron. Este Foto Ensayo aborda el drama que viven las madres de la Candelaria de la ciudad de Medellín en el espacio de su intimidad, con la mira puesta en las manifestaciones cotidianas y los objetos que se preservan para mantener viva la presencia de sus seres queridos desaparecidos.



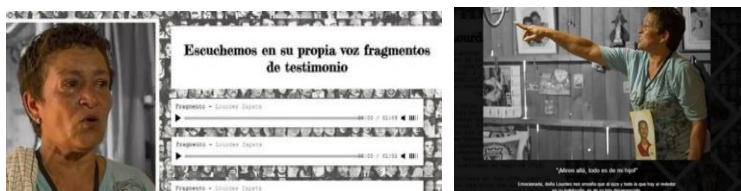
Fotografía 3. Foto Ensayo “La presencia de los desaparecidos”

<sup>14</sup> Como docente de la asignatura Proyecto Foto Ensayo del primer semestre de Comunicación Audiovisual de Politécnico J.I.C. he acompañado la realización de una veintena de Foto Ensayos.

<sup>15</sup> Foto Ensayo realizado por un grupo de estudiantes de Proyecto Foto Ensayo en 2015 con la participación de la Asociación de Madres de la Candelaria de Medellín, agrupación encargada de buscar a las personas desaparecidas durante el conflicto. Puede visitarse en: <http://presenciadelosdesa.wixsite.com/lapresencia/blank-pmt3h>

Adicional a las fotografías y pie de fotos, el Foto Ensayo incorpora grabaciones de audio de testimonios de las madres, que relatan el drama de sus vidas. Los estudiantes, al igual que Sebastiao Salgado, habían sido movidos por el imperativo ético de comunicar lo que han aprehendido del mundo, desde el momento mismo en que tuvieron la oportunidad de interactuar con las madres entrevistadas:

“Nuestra motivación -explican- es que a través de la imagen, y aprovechando la facilidad de difusión que ofrecen los medios virtuales, podamos ser la voz de todos aquellos que han tenido que soportar la impunidad y limitarse a esperar a diario noticias de sus familiares”<sup>16</sup>



Fotografía 4. Foto Ensayo: “La presencia de los desaparecidos”

Experiencias significativas como las vividas por este grupo de estudiantes, nos llevaron a interrogarnos sobre el impacto transformador del acto fotográfico, pero también de las vivencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje: ¿Qué es lo que nos transforma en el proceso de la creación de un Foto Ensayo? ¿Cómo se relaciona la lectura del mundo *cámara en mano* con el proceso cognitivo que conduce a un aprendizaje significativo, es decir, transformador de su subjetividad? Las vivencias de los estudiantes mostraban un

<sup>16</sup> Tomado de la página publicada en internet: <http://presenciadelosdesa.wixsite.com/lapresencia/blank-pmt3h>

proceso de inserción en la realidad social que producía una re-significación del mundo a partir del diálogo e interacción con los sujetos de los que se ocupa el Foto Ensayo. Para ellos, la realización del ensayo fotográfico iba asomando con una transcendencia insospechada hasta entonces: una forma de transformar el mundo desde una perspectiva ética.

La exploración temática tuvo, asimismo, como objeto enmarcar la investigación en una concepción de la docencia, como un modelo de enseñanza – aprendizaje dialógico. A fin de cuentas, el enfoque humanista que fue encontrando nuestro proceso investigativo, implica la capacidad de analizar, argumentar e inferir con criterio propio algo acerca de la realidad. En primera instancia, encontramos, que nuestro enfoque guardaba afinidad con la orientación de la Maestría de Comunicación Educativa, y como tal, era posible trasladarlo al contexto de nuestra investigación, en el proceso de aprendizaje de estudiantes de primer semestre de Comunicación Audiovisual. Para Bedoya (2006)<sup>17</sup>, es imprescindible integrar la interacción directa con el mundo al proceso de conocimiento y formación en las investigaciones que se realizan en el campo de la Comunicación Educativa:

“¿comprender esta realidad qué nos aporta a la educación? Nuestra tesis aquí es que desconocer estos escenarios culturales-comunicacionales, en donde estamos inmersos y que nos transversalizan, trae consigo una educación descontextualizada (...) Este distanciamiento tiene implicaciones en la misma formación ciudadana” (p. 60).

---

<sup>17</sup> Olga Bedoya, directora de la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y explica las líneas de investigación de la maestría en la Revista “Modos de Ver II: Los sentidos de la Comunicación Educativa (2002 – 2007). Una construcción desde la Tesis de la maestría en Comunicación Educativa. Ed. Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Pereira (2006).

Históricamente, sin embargo, constatamos que en las facultades de Comunicación Audiovisual, ha predominado el enfoque instrumental de la comunicación, especialmente en relación con los medios audiovisuales, que tiende a la descontextualización de los procesos de aprendizaje de la realidad social. El rastreo bibliográfico y de investigaciones que realizamos al respecto mostró, además, que es un fenómeno generalizado en la educación superior colombiana. Entre los trabajos investigativos en educación consultados, encontramos una tesis de maestría sobre Competencias Profesionales y Desarrollo Humano en la Educación Superior realizada en 2008<sup>18</sup>, que además de problematizar la educación instrumental, nos aportó significativamente al diseño metodológico de nuestra investigación. El primer aspecto que problematizan los autores de la tesis (González y otros, 2012), es que la educación superior, responde, en buena parte, a exigencias del modelo económico, antes que a consideraciones de formación humanista del estudiante. Afirman González y otros (2012) que:

“Las instituciones de educación superior en Colombia, en las últimas dos décadas, vienen experimentando una tendencia en la concepción de su misión social, que se reduce a preparar y entregar a la sociedad sujetos entrenados para el mercado laboral actual” (p.11).

Esta concepción centrada en el crecimiento económico del mercado y no en el desarrollo humano de la persona, constriñe, deliberadamente, la formación crítica del

---

<sup>18</sup> Tesis que fue publicada posteriormente como texto académico con el título: “Didáctica Reflexiva en Educación Superior: una mirada desde el relato autobiográfico”. Ed. Académica Española (2012), del cual extraemos las citas correspondientes.

estudiante, en favor de una educación instrumentalista, como bien señalan los autores (González y otros, 2012):

“Queda, pues, por fuera del horizonte de la formación universitaria, la reflexión como estrategia de formación de la capacidad crítica, comprensiva y táctica, privilegiando en cambio el desarrollo de la *habilidad*<sup>19</sup>, en tanto que destreza procedimental, y al dominio de las *técnicas* propias de la disciplina, todo orientado a una meta puramente instrumental: *el éxito laboral*” (p. 12).

Esta problemática fue expuesta, igualmente, por Nussbaum (2011) en el texto “Sin fines de lucro”, donde advierte que esa tendencia de educar complaciente con las exigencias del crecimiento económico de las naciones, está transformando la educación en una amenaza para la democracia misma. En esa misma perspectiva, coinciden González y otros (2012) cuando afirman, que:

“...urge para los estudiantes universitarios una enseñanza -una didáctica- que favorezca la constitución de su *subjetividad social* desde una actitud, y muchas actividades de orden *reflexivo-comunicativo*, tanto a nivel *intra* como *inter*-subjetivo, más allá de un proceso meramente instructivo, *capacitador*. Una *formación integral* que articule la ciencia, la tecnología, la técnica, el arte y la filosofía, con su vida personal y social” (p. 17).

---

<sup>19</sup> Cursivas en original

En todo caso, en el contexto institucional en que se realiza nuestra investigación, cabe señalar que el proyecto educativo expresado en el Documento Maestro del Programa de Comunicación Audiovisual del Politécnico J. I. C. con el que se presentó la última reforma curricular al Ministerio de Educación en 2013, procura, al menos en su enunciado, la formación de estudiantes "dentro de claros criterios éticos (...) para que puedan desarrollarse como personas libres, con conciencias críticas y comprometidas con el servicio a la sociedad" (pág. 16)<sup>20</sup>. Esto, afirma el documento, deberá lograrse dentro de una visión crítica de la educación, de acuerdo con la interpretación que hacemos del siguiente párrafo que explica que se plantea una propuesta curricular:

“...en consonancia con las actuales demandas sociales de la educación superior, entre las cuales se encuentran las de orden pedagógico como la *formación integral*<sup>21</sup>, los *currículos por competencias*, el *trabajo académico interdisciplinario y en equipo*, el *aprendizaje basado en problemas y/o en proyectos*, y el *aprendizaje significativo*, por mencionar las más relevantes, así como las de carácter estratégico como la *pertinencia social*, el *dinamismo en la producción y socialización de nuevo conocimiento* y la *interacción con los demás actores sociales*” (2013 p.5).

---

<sup>20</sup> Documento Maestro Programa de Comunicación Audiovisual: "Solicitud de Renovación de Registro Calificado con cambios en la duración del programa, en el Plan de Estudios y establecimiento del Plan de Transición 2013"

<sup>21</sup> Cursivas en original

Sin embargo, al mismo tiempo, el documento hace énfasis en una división mediática de la Comunicación, como se desprende del siguiente párrafo del Documento Maestro (2013):

“El auge de los medios audiovisuales, y de nuevas tecnologías, abre el marco de estudio de una disciplina que, unos años atrás, sólo se limitaba a la radio y a la televisión. Hoy, los campos educativos, informativo, publicitario y de entretenimiento dimensionan nuevas perspectivas mediáticas, que amplían la gama de la formación audiovisual” (p.24).

En nuestra perspectiva, dividir el estudio de la Comunicación Social según el medio (en este caso en medios audiovisuales), orienta claramente la propuesta educativa al adiestramiento de competencias técnico-profesionales, que en la práctica, tiende a estimular la formación instrumental del profesional. Se mantiene la tendencia a ocuparse de habilitar al estudiante en el uso del instrumento y no del proceso de formación del “sujeto” comunicador social. Es como si, aún en procura de una formación de corte humanista y reflexiva que expresa el documento, no se lograra abandonar el determinismo instrumental del medio y la formación profesional del comunicador.

### **1.3 Del diseño metodológico: Aprendizaje Reflexivo en la educación superior y la Didáctica Reflexiva.**

En cualquier caso, aún en la aparente contradicción, encontramos en el Documento Maestro citado, unos principios institucionales favorables al desarrollo de nuestra tesis, en la

aplicación de una metodología basada en la Didáctica Reflexiva, que ya había sido aplicada en 2008 en la investigación, que hemos citado anteriormente (González y otros, 2012), con un grupo de estudiantes del curso Turismo de Eventos del programa Tecnología en Organización de eventos la Unidad de Eventos de la misma Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico J.I.C. Su objeto de estudio fue la Didáctica Reflexiva en la educación superior como un recurso de formación integral, partiendo del relato autobiográfico como una forma de exploración introspectiva del estudiante, sobre conocimientos propios asociados a los contenidos propios de la materia “con el objetivo de articular el *mundo de la vida cotidiana*<sup>22</sup> de los estudiantes con el saber formal teórico práctico del curso” (p. 54). En otras palabras, se valora la experiencia directa de interacción con la realidad al proceso de conocimiento académico formal, tal como sucede en relación con el aprendizaje de la fotografía y la creación de un Foto Ensayo<sup>23</sup>. La intención, dicen González y otros (2012) fue:

“...hacer que este ambiente educativo fuese proclive a la integración teórico-práctica, a manera de fragua en que las competencias teórico-profesionales se incorporaran en la subjetividad del estudiante de forma tal que esto que aprende son nuevos y sustentables “puntos de vista” (p. 55)

---

<sup>22</sup> Cursivas en original

<sup>23</sup> En la materia de Proyecto Foto Ensayo de primer Semestre de Comunicación Audiovisual del Politécnico J.I.C hemos optado por un modelo de enseñanza que fundamenta los contenidos teóricos en la práctica de campo. Es decir, de la práctica en campo surgen los cuestionamientos y problemas concretos que se discuten en el aula para llegar a los contenidos teóricos del programa de estudios.



Por tanto, consideramos, que la aplicación de la didáctica reflexiva y algunos de las herramientas metodológicas utilizadas por ellos, como son el relato autobiográfico y los talleres discusión, podría generar un diálogo provechoso entre las dos investigaciones, que se realizaron en un mismo contexto institucional con un mismo enfoque cualitativo, donde el rol del docente/investigador procura la comprensión del objeto de estudio, desde la reflexión sobre la experiencia del proceso de aprendizaje.

Finalmente, el rastreo bibliográfico sobre pedagogía y didáctica, nos permitió seleccionar algunos soportes teóricos conceptuales referidos al concepto de “Aprendizaje Significativo” en el marco del paradigma humanista de la educación, propuesto por Nussbaum (2011) y Freire (2009). El texto “Aprendizaje Reflexivo en la educación superior” de Anne Brockbank & Ian McGill (2002), brindan una fundamentación minuciosa y completa del modelo reflexivo de aprendizaje que ofrece al docente inquieto por encontrar nuevos modelos de enseñanza en la educación superior, para que sean capaces de responder a las exigencias cada vez mayores de contar con procedimientos concretos y estructurados para la promoción del aprendizaje crítico y reflexivo. Dicen Brockbank & McGill (2002):

“Queremos apoyar a quienes, en la enseñanza superior, desean crear las condiciones de aprendizaje que se sitúan en el extremo “transformacional” del aprendizaje (...) El discípulo puede ser crítico en relación con los dominios del aprendizaje como suyo y el mundo, en donde él no sólo es capaz de hacerse con el saber, sino de aportar su propio yo al proceso de aprendizaje” (p. 18)

Encontramos en el Aprendizaje Reflexivo para la educación superior de Brockbank & McGill (2002), una perspectiva reflexiva de la educación y aportes concretos al diseño metodológico de la investigación. Ellos proponen estrategias para la praxis educativa que involucra a los actores de la formación con un enfoque de aprendizaje en contexto de grupo, con el fin de “facilitar el diálogo reflexivo, que se relaciona con el aprendizaje, la supervisión y la acción” (p. 15). Este enfoque se armoniza con las estrategias didácticas que veníamos aplicando con anterioridad en el curso de proyecto de Foto Ensayo y las estrategias metodológicas de la Didáctica Reflexiva, que habían sido aplicados en la tesis de González y otros (2012), y que nosotros retomamos en nuestra investigación. Brockbanck & McGill (2002) plantean un enfoque de “aprendizaje en acción” (p. 241) flexible que puede adecuarse a los requerimientos de las diferentes disciplinas posibles de estudio en la educación superior, en el que se moviliza a las partes hacia la construcción dialógica del conocimiento, con roles diferenciados entre sí, pero integrados en la acción concreta de ejecución de un proyecto específico: el estudiante es protagonista a conciencia de su proceso de aprendizaje en la ejecución de su proyecto académico, el docente como facilitador de contenidos y supervisor del proceso de ejecución del proyecto, y profesionales del área específica aportando el saber específico desde la praxis productiva.

Restaba, finalmente, revisar la perspectiva experiencial de la educación de John Dewey (1960), para dar consistencia al concepto de experiencia en la educación. El pensamiento de Dewey, sin duda, es una fuente primaria en ese aspecto, y ha sido incluido en el marco teórico de nuestra investigación. Dewey está en la base misma, de una larga tradición del pensamiento educativo progresista y humanista. Cabe adelantar, de las ideas de

Dewey, una que nos advierte sobre el hecho de que no toda experiencia es educativa, so pena de caer en una formación empirista, que no lleva a un proceso de conocimiento, sino, por el contrario, especialmente en el ámbito de la fotografía, reduce la experiencia formativa a aspectos meramente técnicos y operativos de la cámara.

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Hemos organizado el desarrollo del marco teórico, procurando brindar una adecuada fundamentación conceptual desde tres aspectos que confluyen en la investigación. En primer lugar, una perspectiva filosófica inspirada en una teleología educativa humanista, cuyo propósito central es la transformación del sujeto, por medio de la acción comunicativa; en segundo lugar, una comprensión del acto fotográfico y sus posibilidades de significación, que media el proceso de transformación posible del estudiante en la creación de un proyecto comunicativo que hemos definido como Foto Ensayo; y, en tercer lugar, una perspectiva experiencial y reflexiva de la educación, como un proceso comunicativo de aprendizaje significativo, desde la aplicación de la didáctica reflexiva, como estrategia para la formación de la capacidad y actitud crítica del estudiante, en el marco del paradigma humanista de la educación.

### 2.1 Una teleología humanista: una formación para la transformación del sujeto

*“no podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos”*

*Paulo Freire*

Hemos afirmado que la premisa de la investigación es a la vez una convicción ideológica, de que la formación del estudiante *debe ser* el resultado de un proceso de

aprendizaje que lo habilite para confrontar, cuestionar, interpelar y reflexionar el mundo, como ciudadano democrático, libre y autónomo. Es de ahí que surgen las interrogantes y conjeturas sobre las causas que explican la transformación del ser, en el contexto particular de la experiencia de interactuar con el mundo mediado por el acto fotográfico y la creación de un Foto Ensayo.

En ese contexto, encontramos en el pensamiento de algunos autores, los conceptos que allanan el camino de nuestra búsqueda, desde la visión humanista que anima esta investigación. En primer término, nos acercamos al pensamiento de Hannah Arendt (2013) que nos instala en el paradigma filosófico existencialista, desde donde entender al *ser* que busca dar sentido a su existencia desde la acción comunicativa con otros. En segundo lugar, abordamos el pensamiento de Martha Nussbaum (2011) que hemos anunciado en páginas anteriores, quien manifiesta la urgencia de recuperar una visión humanista de la educación para salvar la democracia en un mundo cada vez más sometido a las lógicas de crecimiento netamente económico, en detrimento de los principios humanistas que dan soporte a los ideales del sistema democrático. De la misma manera, la concepción sobre la pedagogía de Paulo Freire, nos aporta una visión crítica, desde el *deber ser* ético de la educación progresista, comprometida con una transformación social liberadora. Seguidamente, revisamos las ideas de Germán Muñoz (2007), para entender la categoría del “sujeto”, no como un ser dado con una identidad inamovible, sino como un ser en permanente construcción de su subjetividad (sobre todo en los grupos juveniles). Y finalmente, para completar la fundamentación teórica de nuestra teleología de la formación para la transformación del ser, exponemos la posible complejidad de *leer el mundo*, que se hace

manifiesta cuando se encarga la tarea de crear un Foto Ensayo, que más que un registro académico para certificar una competencia técnico-profesional, es concebido como una forma de construcción social del conocimiento. Para ello, traemos de un lado, algunas consideraciones que hace Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa (1987) partiendo del concepto fenomenológico de *mundo*, y de otro lado, el enfoque propuesto por Argüello en Introducción al Simboanálisis (2016), donde explica la acción de leer como una forma de mirar, aprehender e interpretar la realidad.

### 2.1.1. Hannah Arendt, la existencia en comunicación con otro

*“se es en interacción con otros en la acción comunicativa”*

*Hannah Arendt*

Arendt (2013)<sup>24</sup> sitúa la acción comunicativa o *acto de filosofar* en el centro de la condición humana que transcurre entre individuos, porque es en esa relación que adquiere sentido su existencia. Para eso, nos va llevando de la mano a entender el pensamiento filosófico existencialista, iniciando su recorrido con la descripción de la vida de Agustín de Hipona (San Agustín) de quien dice: “solo podemos entender su riqueza si tomamos en consideración la ambigüedad de su existencia” (p.15-16), porque siendo romano se convierte al cristianismo, lo que presupone una ruptura personal de creencias que lo llevan a entender su propia existencia. Para los existencialistas, el ser humano está determinado por su enfrentamiento con su existencia pública donde “el pensamiento sólo aflora cuando la

---

<sup>24</sup> Hannah Arendt escribió una serie de ensayos entre 1930 y 1954, recopilados en el libro “Existencialismo y compromiso” (2013) acerca de las corrientes existencialistas, que influyeron la Filosofía europea del siglo XX, donde importa la *experiencia* de la vida activa del ser humano -“condenado a ser libre”-, a diferencia de la preocupación de la filosofía tradicional por la ‘naturaleza’ inmanente del ser humano (p.10)

realidad se ha hecho cuestionable para la conciencia específica que la afronta” (p. 35). Para Kierkegaard, a quien Arendt (2013) sitúa en el inicio del desarrollo del pensamiento filosófico existencial, la filosofía es en realidad “el acto de filosofar” y en “consecuencia (...) la salvación de la subjetividad del individuo” (citado por Arendt, p. 48); y, por lo tanto, hablamos de una filosofía *existencial* (Erlebnisphilosophie), que procura “comprender los objetos concretos, no desde una perspectiva generalizada, sino basándose en la *experiencia*<sup>25</sup> (...) lo que exige una comprensión personal del propio objeto” (p.48). Su análisis y presentación de la visión existencial de la filosofía, a partir de Heidegger, equipara la *existencia* con el término *ser* (sein) y lo complementa con la visión fenomenológica propuesta por Husserl, quien procuró encontrar un camino para establecer el vínculo entre el ser y el pensamiento en la comprensión de la conciencia, donde el mundo -la realidad- es creada por el hombre. Explica Arendt (2013):

“La constitución del mundo por parte de la conciencia supondría una segunda creación en el sentido de que, a través de ella, el mundo perdería su carácter contingente, lo cual equivale a su carácter de realidad y ya no le parecería un mundo dado, sino uno creado por él” (p. 65).

Es por eso que nos atrevemos a interpelar al estudiante a que procure su propia visión de la realidad y construya su propio conocimiento de la realidad, a partir de su construcción de conocimiento de la misma. A propósito de este principio fenomenológico básico, que para Arendt resulta “el intento más original y moderno de ofrecer una nueva base intelectual al

---

<sup>25</sup> Cursiva en el original

humanismo” (p. 66), es que entendemos el paradigma existencial en el que se mueve la investigación: interesa la preocupación por el hombre y su experiencia existencial en su devenir en el mundo, en la “(trans)formación del sujeto”, para utilizar una expresión de Argüello (2014).

La visión existencial es pertinente para nosotros porque no procura la esencia de las cosas, sino la vivencia de quien percibe la realidad desde la subjetividad de quien mira, lee y media su relación con el mundo, concretamente en el acto fotográfico, para vivir la transformación que lo llevará a construir su propio discurso, autónomamente y en libertad. Como bien recalca Arendt (2013), “la esfera de la subjetividad, es la esfera de la libertad”, en contraposición a la “esfera de la objetividad” donde el ser humano queda a merced de las contingencias externas (p.74). Más adelante complementa Arendt (2013) algo que resulta clave para entender la confrontación que experimenta el estudiante en su proceso de aprendizaje, que es:

“...la sensación que tiene el individuo de estar perdido en un mundo por lo demás enteramente explicado (...) El individuo se halla en constante contradicción con este mundo explicado, por su *existencia*<sup>26</sup>; es decir, el hecho mismo de su existencia (...) no puede ser predicho ni resuelto por la razón para convertirlo en algo puramente concebible (...) por lo que es tarea del hombre *volverse* subjetivo, un ser que existe de forma consciente y que conoce en todo momento las paradójicas consecuencias de su vida en el mundo” (p.78).

---

<sup>26</sup> cursiva en original



Finalmente, analizando a Jasper, explica Arendt (2013) que la facultad de comunicar se convierte en uno de los aspectos fundamentales del acto de filosofar. La comunicación, afirma Jasper, “es la forma preeminente de la participación filosófica, que es, a su vez, un razonamiento comunal cuyo propósito no es generar resultados, sino *iluminar la existencia*<sup>27</sup>” (p. 94). Y continúa Jasper, citado por Arendt (2016):

“La existencia no es una forma de ser, sino una forma de libertad humana, la forma en la que el hombre, como espontaneidad potencial, rechaza el concepto de sí mismo como tal y como algo que le viene dado; por el contrario, el hombre es, en su-estar-siendo (Dasein), la posible existencia. En este caso, la palabra existencia significa que el hombre alcanza la realidad solo en la medida en que actúa con una libertad propia enraizada en la espontaneidad y *conecta*<sup>28</sup> a través de la comunicación con la libertad de otros” (p. 95).

### **2.1.2 Nussbaum y Freire: manifiestos por una educación humanista y liberadora**

*“un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida”*

*Martha Nussbaum*

---

<sup>27</sup> Cursiva en el original

<sup>28</sup> Cursiva en el original

En el texto “Sin fines de lucro”, Martha Nussbaum (2011) plantea el interrogante de por qué la democracia necesita de una educación basada en el estudio de las humanidades, en contraposición a una tendencia creciente en el mundo de una educación centrada en el aprendizaje vinculado al crecimiento económico y al desarrollo de habilidades netamente técnicas, que resulta preocupante y que, afirma, están llevando a la educación a una crisis de proporciones gigantesca y de enorme gravedad a nivel mundial porque ponen en riesgo la democracia.

“Sedientos de dinero -manifiesta Nussbaum (2011)- los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia (...), las naciones en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos”. (p. 19)

Nussbaum, elabora un manifiesto, más que un estudio empírico como ella misma sostiene, y aboga por una educación:

“...impregnada por aquello que podríamos llamar ‘espíritu de las humanidades’, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos de la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo” (p. 26).

En esta misma línea de pensamiento, consideramos que la democracia es la posibilidad de convivir en armonía, libertad y con respeto que tiene el ser humano en la diversidad cultural, religiosa, étnica, artística y social, lo que lleva a cuestionarnos sobre si el sistema educativo está preparando a los futuros ciudadanos para vivir en democracia. Afirma Nussbaum (2011), que:

“...la facultad de pensar idóneamente sobre la gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia” (p. 29).

Para ello, habrá que inculcar algunas aptitudes fundamentales en los ciudadanos, de las cuales menciono algunas que plantea Nussbaum (2011) que resultan particularmente relevantes para la formación del comunicador social: aptitud para reflexionar sobre los aspectos políticos, para reconocer a los otros como personas con los mismos derechos a pesar de sus diferencias y de interesarse por la vida de los otros; aptitud para imaginar la complejidad de la vida humana y para pensar en el bien común de la nación.

En contraposición a esa educación tocada por el *espíritu de las humanidades*, nos vemos atrapados en un sistema educativo que prioriza la enseñanza instrumental y tecnicista, que se hace notoria, particularmente, en la formación universitaria de la comunicación social, y muy especialmente en las facultades de comunicación audiovisual. Preocupados por el

conocimiento de la naturaleza del medio y su operatividad como un fin en sí mismo, descuida la capacidad crítica para pensar el mundo y crear contenidos desde una ética humanista, con responsabilidad social que promueva el bienestar común, democrático, por encima de los intereses económicos particulares, que beneficia a unos pocos. Como bien señala Nussbaum (2011), “la solidez económica no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir un fin más humano” (p. 30); y eso responde a una visión ética y política del mundo democrático, con la que debemos comprometernos y por lo que debemos luchar en la práctica docente, a decir del pensador y pedagogo brasileño Paulo Freire (2009), como veremos a continuación.

La educación en la perspectiva de Paulo Freire (2009)<sup>29</sup>, busca humanizar al hombre para transformar al mundo, sobre el entendido de que “enseñar no es *transferir*<sup>30</sup> conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 24). Los postulados de Freire se fundamentan en la acción transformadora desde la praxis educativa, enmarcada en un campo de la comunicación donde el conocimiento surge del proceso dialógico entre sujetos que intercambian saberes en la acción cíclica de reflexión-acción-reflexión, que consolida la capacidad de pensar críticamente por parte de los educandos. Lo primero a tener en cuenta, para situarnos debidamente en el pensamiento de Freire (2009), es una petición de principio de responsabilidad ética del ejercicio docente. Al respecto, en la presentación del texto *Pedagogía de la Autonomía* manifiesta que la docencia

---

<sup>29</sup> “Pedagogía de la Autonomía” es un texto escrito en 1996 (la primera versión en español 2004) en el que Paulo Freire sintetiza su pensamiento acerca de la educación enfocado al *deber ser* de la práctica docente y por el desafío que plantea a los educadores, para asumirse como “*sujetos sociohistóricos-culturales del acto de conocer, (...) con respeto por la dignidad humana y autonomía del educando*” (Prefacio de Edna Castro de Oliveira, p. 11).

<sup>30</sup> Cursiva en el original.

“está permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria eticidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa, en cuanto práctica formadora.” (p. 16)

Freire (2009) se refiere a una ética universal “en cuanto algo absolutamente indispensable para la convivencia humana” (p. 19), porque se desprende de la “vocación ontológica” del ser humano, en tanto sujeto histórico en construcción condicionado por su presencia en el mundo y con los otros.

“Presencia –dice Freire (2009)-, que, reconociendo la otra presencia como un “no-yo” se reconoce como “sí propia”. Presencia (...) que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe (...) y es ahí donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad.” (p. 20)

El ser humano, afirma, consciente de su presencia en el mundo, no puede escapar a la responsabilidad ética de moverse en el mundo; y por lo tanto, quien se está formando “debe asumirse como sujeto en la producción del saber” (p. 24). Esto supone, para Freire (2009), que el diálogo está en la base misma del acto formador, donde “quien forma se forma y se re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado (...) Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). Debemos aclarar aquí que Freire, se sitúa claramente en una comprensión del ser humano como un ser inacabado, en el que fundamenta su entendimiento del proceso de conocer. Es la misma idea que subyace a la visión existencialista de Jasper (citado por Arendt, 2013), en la naturaleza de la libertad del

ser humano cuando afirma que “solo porque no me he completado a mí mismo soy libre” (p. 94). Para Freire la conciencia del inacabamiento del ser humano es propio de la experiencia vital y por tanto una exigencia en la enseñanza. “La conciencia del mundo -dice Freire (2009)- y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda” (p. 57), y por lo tanto también, en un proceso de formación en permanente movimiento. De la conciencia del ser que se sabe inconcluso y que en comunicación con el otro nos hace ser éticos, se desprende la exigencia del respeto debido a la autonomía del educando, desde donde se construye el andamiaje del proceso de enseñanza- aprendizaje en la teleología humanista que nos motiva. “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno -reitera Freire (2009)- es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros.” (p. 57)

### **2.1.3 Germán Muñoz: identidades y subjetividades en permanente transformación**

*“...ya no se trata de una conciencia individual pura sino de una conciencia intersubjetiva, que guarda estrecha relación con la cultura y la sociedad, de las cuales hace parte el sujeto”*

*Germán Muñoz*

El texto “identidades y subjetividades en construcción” de Germán Muñoz (2007) confronta los diferentes nociones del ser sujeto, desde la tradición clásica griega hasta el racionalismo positivista del modernismo, para sugerir y afirmar otras formas de pensar al sujeto, ya no en sujeción a la unicidad del ser con la aquiescencia de las instituciones sociales que nos moldean, sino en permanente construcción y resistencia a éstas, para comprender

nuevas y diversas formas de existencia. El texto hace un recorrido teórico que permite reconocer cómo pensar al sujeto implica apreciarlo como producto histórico y político. El sujeto, afirma Muñoz (2007), no es una superficie plana y constante, lo que implica dar cuenta de los procesos heterogéneos que lo configuran. Muñoz nos ofrece así, una visión de identidades y subjetividades en plural, visto que la construcción de sujetos se da de forma “*poliédrica y variable*”, en seres cambiantes, vagarosos, incómodamente inasibles a la razón, ariscos al control institucional. Del sujeto como una noción rígida en el certero mundo -del *yo soy y tú eres*-, nos lleva a comprender la mutación constante de las incómodas incertidumbres del *estoy siendo y tú estás siendo*: del mundo de la Ilustración como único faro para alumbrar el deber “ser sujeto” y la identidad inamovible de afirmación ante sí mismo y los demás, al mundo matizado por múltiples destellos de luz que iluminan la subjetividad. Los modelos de pensar el sujeto del ayer, ya no logran explicar la construcción de lo que somos hoy.

“La constitución del sujeto, -afirma Muñoz (2007)-, su definición (relativa a sí mismo, a otros y al mundo objetivo), su génesis y su permanente creación (entendida como construcción de subjetividad) se hacen problemáticas. Entendemos que puede actuar sobre sí mismo y mediante este ejercicio está en capacidad de elaborar, transformar y acceder a cierto modo de ser” (p. 71).

En definitiva, se proponen otras formas de mapear al sujeto y entender el *agenciamiento* de las subjetividades del sujeto y los grupos sociales, que afirma se da en el diálogo social y cultural.

En mi experiencia docente, entiendo que hoy más que nunca el estudiante necesita apropiarse del aprendizaje desde su propia noción de construcción de sujeto, en el contexto de la realidad de un mundo culturalmente globalizado. Dice Muñoz (2007):

“...en medio de este vértigo, una cosa es segura: la importancia que desde diversas áreas del saber se le concede actualmente a la dimensión cultural, a la cultura propia de los movimientos sociales, de las grupalidades, de las nuevas subjetividades, de las minorías, de los ‘subalternos’, de los grupos de usuarios (las denominaciones son infinitas) para crear posibilidades de vida, redefinir las relaciones sociales y formas viables de existencia en medio de los nuevos órdenes sociales globales que se están configurando” (p. 71).

Desde esta perspectiva, el ejercicio que se propone a los estudiantes de interrogar el mundo por medio del Foto Ensayo, implica la subjetivación del mundo en la interacción con el mundo, que motiva el incesante movimiento de *estar siendo*. Esta idea ya la habíamos visto en la visión existencialista del ser en Arendt, y es reafirmado en los estudios realizados por Muñoz (2007):

“la constitución del sujeto, entonces su definición (relativa a sí mismo, a otros y al mundo objetivo), su génesis y su permanente creación (entendida como



construcción de subjetividad) se hacen problemáticas. Entendemos que puede actuar sobre sí mismo y mediante este ejercicio está en capacidad de elaborar, transformar y acceder a cierto modo de ser (...) Además de plurales, estas subjetividades son móviles, transicionales y cambiantes, para construir nuevas o más abiertas configuraciones del sujeto (p. 71)

#### **2.1.4 Habermas y Argüello: Leer, interpretar y narrar el *mundo de la vida* en la acción comunicativa**

*“El mundo de la vida es por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente salen al encuentro”*  
*Jürgen Habermas*

En la visión existencial del ser que hemos expuesto, hemos aludido al concepto de “mundo” en la perspectiva fenomenológica de Husserl, como una realidad creada desde la conciencia del ser. Nos corresponde ahora, hacer algunas consideraciones desde la teoría crítica de Habermas (1987), que nos permiten avanzar hacia una concepción de la acción comunicativa que se comprende, no solo como un proceso de interpretación de la realidad, sino que implica, procesos de socialización en la construcción de la realidad, sobre el entendido de que “la realidad está construida socialmente” (p. 198).

Habermas introduce el concepto de *mundo de la vida* como el “horizonte en que los agentes comunicativos se mueven” (p. 169), es decir, como contexto en que se practica la acción comunicativa, y sirve para entender las bases desde donde los sujetos se relacionan entre sí y se logra el mutuo entendimiento sobre la situación que se presenta en la realidad;

esto es, en el mundo de la vida, donde confluyen a su vez tres mundos en relación: el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo.

“Las acciones comunicativas -señala Habermas- están insertas *a un mismo tiempo*<sup>31</sup> en diversas relaciones con el mundo. La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren *simultáneamente* a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo” (p. 171).

Ese proceso cooperativo se expresa en forma de argumentación racional que los participantes realizan en función de la necesidad de “entendimiento y de posibilidades actuales de acción” (p. 175). Y agrega Habermas (1987):

“Desde la perspectiva centrada en la situación, el mundo de la vida aparece como un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación. Pero solo cuando *se tornan relevantes para una situación (...)* pueden *determinadas autoevidencias* ser movilizadas *en forma de un saber sobre el que existe un consenso y que a la vez es susceptible de problematización*” (p. 176).

---

<sup>31</sup> Cursivas en el original.

Esto último resulta especialmente importante para nosotros, porque explica lo que se suscita en la experiencia del estudiante abocado a la *situación* en la realidad *susceptible de problematizar* en su proceso de aprendizaje, y que, como docente, he identificado como un momento de confrontación con sus propias creencias necesaria para el estudiante en su recorrido hacia un conocimiento más profundo del tema propuesto. Al respecto expone Habermas citando a Shütz y Luckmann<sup>32</sup>:

“...ya en la actitud natural me encuentro ante la tarea de interpretar el mundo. Tengo que entender mi mundo de la vida en el grado necesario para actuar en él y obrar sobre él” (p. 181).

En lo que respecta a nuestros propósitos formativos, sin embargo, debemos avanzar, a partir de la interpretación, en *actitud natural*, del mundo, hacia la conciencia de las limitaciones de nuestra capacidad de interpretar el mundo, que surge en el encuentro con otros -interacción social-, con la incorporación de la narración en la acción comunicativa, entendida por Habermas (1987) como:

“...una forma especializada de habla que sirve a la descripción de sucesos y hechos socio-culturales (...) que cumple también una función para la autocomprensión<sup>33</sup> de personas (...) ya que solo podrán desarrollar una

---

<sup>32</sup> Continuando con su análisis de la visión fenomenológica y de la Filosofía de la Conciencia, Habermas avanza en aspectos acerca de las Estructuras del mundo de la vida, específicamente de la interpretación de la situación planteados por Shütz y Luckmann (1979) (citado por Habermas 1987, 180-181)

<sup>33</sup> Subrayado nuestro

identidad personal si se dan cuenta de que la secuencia de sus propias acciones constituye una vida susceptible de narrarse” (p. 193-194).

Así también, en el contexto de nuestra investigación, el estudiante experimenta su interpretación *natural* del mundo de la vida, lo confronta y lo reelabora a través de la acción narrativa (Foto Ensayo), que “presupone se utiliza ya siempre con una finalidad cognitiva” (p.195). Y, basados en esa posibilidad de *autocomprensión* que brinda la narración, es que optamos por el relato autorreferencial realizado por cada estudiante como instrumento de construcción de datos, como veremos más adelante (ver Cap.4).

Para Habermas, en definitiva, es en la acción comunicativa que se construye socialmente la realidad, y eso opera de la misma manera en que el estudiante, habiéndose confrontado con el mundo de la vida, se compromete a narrar los hechos y fenómenos para la construcción social del conocimiento en la interacción con el lector o espectador de su obra: el Foto Ensayo,

A continuación avanzaremos en nuestro marco teórico con el concepto de *leer* el mundo, entendido como una acción compleja de vivir, percibir, sentir e interpretar la realidad, de acuerdo al planteamiento de Rodrigo Argüello, expresado en su propuesta de Simboanálisis<sup>34</sup>. Lo primero que nos señala Argüello (2016) es que el acto de leer, es una

---

<sup>34</sup> “Introducción al Simboanálisis, nuevas formas y modos de LEER la Realidad” (2016) propone una “filología-semiótica-hermenéutica evolucionada” (p.77), surgida de la necesidad de reunir el saber de diversas disciplinas, en un escenario que supere la diferencias académicas y por el contrario, confluyan espacios de intersección, para interpretar un mundo cada vez más contaminado de signos y símbolos.

acción que surge de la necesidad de entender la realidad y determina nuestra forma de pensar y habitar el mundo, dado que:

“...la naturaleza, la realidad y sus diversas manifestaciones y circunstancias le han exigido al Hombre sus diferentes *modos y formas*<sup>35</sup> de percibir, leer e interpretar. Esta es, (...) su exigencia más desafiante, ya que de estas LECTURAS e interpretaciones van a depender siempre sus formas de decir, decidir y actuar. Pero sobre todo, y ante todo, de este acto (amplio) de LEER, el Hombre ha construido su subjetividad y formas de pensar.” (p. 19).

Particular interés suscita en nosotros, la manera en que el autor explica el concepto de *leer* en el marco de un amplio espectro de relaciones posibles entre “el hacer, la técnica (*técne*)<sup>36</sup>, el sentir, el pensar y el acto de Leer (...) como parte importante en el desarrollo intelectual y simbólico del hombre” (p. 20), porque es desde ahí, que para esta investigación, comenzamos a cimentar el concepto de fotografía, en la que entendemos que la cámara fotográfica, antes que una máquina para la representación mimética de la realidad, es una técnica que posibilita mostrar una forma de percibir y leer el mundo, como una proyección simbólica de nosotros mismos. Argüello (2016), desarrolla una exégesis minuciosa del verbo leer, desde sus raíces etimológicas, para explicar que el acto de leer alude a la acción de escoger, pensar y reunir conocimiento<sup>37</sup>, para concluir que:

---

<sup>35</sup> Todas las cursivas que aparecen en las citas de Argüello están en el texto original.

<sup>36</sup> Las cursivas y palabras en mayúsculas sostenidas en original.

<sup>37</sup> Al respecto, explica Argüello (2016): “el verbo *colegir (coligere)*, que significa *deducir* a partir de algo, viene el verbo *coger y recoger*, y por lo tanto, está emparentado con el verbo latino *legere (leer)* y *cogitare*, que significa pensar. Ambas raíces aluden a la acción de *es-coger* o reunir conocimiento (...) en estas raíces está el origen de términos como *inteligible* *inteligencia: inte-ligens* derivado de *legere*, principio activo de *inte-ligere*, que significa *escoger entre*.” (p.22-23)

“...ser *inteligente* es saber leer *entre (líneas), distinguir, e-legir* y que saber *Leer* es mirar la realidad con *inte-ligen-cia*. Por lo tanto no hay razón para divorciar el acto de *LEER* con el acto de *re-coger, re-colectar, pensar, deducir (colegir), analizar (re-coger), es-coger (inte-ligere)* e interpretar” (p. 23).

De otro lado, Argüello (2016), retomando a Nietzsche, afirma que el mundo “es una trama de fenómenos que se pueden leer, decodificar y sobre todo, interpretar con el fin de sospechar y desconfiar” (p. 44), lo que para nosotros es esencial en la experiencia del estudiante en proceso de formación: se trata de estimular la lectura del mundo como un proceso inquietante que suscite interrogantes y estimule la búsqueda de formas expresivas y narrativas propias, como resultado de la interacción que experimenta con el tema de su proyecto creativo de Foto Ensayo.

## 2.2 La Fotografía y la construcción de significados

*“Lo que convierte a la fotografía en una extraña invención –con consecuencias imprevisibles- es que su materia prima sea la luz y el tiempo.”*

*John Berger*

*“A la fotografía se le exige muchas veces lo único que no puede hacer: hablar”*

*Susan Sontag*

A continuación nos acercaremos teóricamente al objeto de estudio que hemos señalado como el elemento inspirador de esta investigación: el acto fotográfico, entendido como una acción compleja, resultado de una vivencia particular de leer, interpretar y narrar el mundo

por medio de una cámara fotográfica, y que presenta cierto grado de dificultad para determinar su forma específica de significación. Para ello hemos definido abordarlo en dos momentos: primeramente, una reflexión acerca de lo que, consideramos, es la fotografía con base, principalmente, en Benajmin (2013), Dubois (2015), Berger (2015), y en Sontag (2006); segundo, un acercamiento al lenguaje desde una perspectiva del Neo-pragmatismo planteada por Cardona (2010) y Santamaría (2015), que entienden el *significado* en el contexto en que se produce, y así terminar de salvar el problema de la “aparente ausencia de significado en la fotografía”. Igualmente, como hemos señalado anteriormente, nos acercaremos al concepto de *multiexpresividad* de los lenguajes planteado por Rodrigo Argüello (2014), que nos interesa, principalmente para entender la integración de los lenguajes (visual, sonoro y textual) como una forma de potenciar la expresividad de las series fotográficas, en la construcción del relato del proyecto de Foto Ensayo.

### **2.2.1 Benjamin, Dubois, Berger y Sontag: El Acto fotográfico y la representación de la realidad fotográfica**

*“las fotografías no sólo evidencian lo que hay allí sino lo que un individuo ve, no son sólo un registro sino una evaluación del mundo”*

*Susan Sontag*

El marco teórico desde el cual comprenderemos el acto fotográfico, como una forma expresiva específica, se alimenta de los estudios de quienes nos permitirán entender la fotografía como una forma única de mirar el mundo, y que, más que una técnica para el

registro de imágenes, la fotografía es un dispositivo de comunicación que implica tanto la participación del creador de la imagen como del que la recibe. Explica Dubois (2015)<sup>38</sup>

"La imagen fotográfica no se puede pensar fuera del acto que lo hace posible; por tanto no es solamente una imagen; es ante todo un acto icónico que no se puede concebir fuera de sus circunstancias, que no se limita a la producción, sino que incluye el acto de su percepción y de su contemplación (...); fija un aspecto de lo real que no es nunca más que la selección arbitraria y, de ese modo, de una transcripción: entre todas las cualidades del objeto, únicamente son conservadas las cualidades visuales que se ofrecen en el instante y a partir de un punto de vista único" (p. 60).

Dubois (2015) desarrolla su teoría del acto fotográfico, partiendo del análisis de lo que denomina el Principio de Realidad de la Fotografía. La visión decimonónica, plantea el autor, entendía la fotografía como espejo idéntico de la realidad, la imagen fotográfica era vista como un análogo perfecto de lo real (*referente*); y, se desconocía la existencia de códigos técnicos, culturales y estéticos, que pudieran desplazar el realismo anclado en la evidencia empírica hacía una verdad interior de la realidad representada, desde donde se pudiera construir un discurso de interpretación y transposición crítica de la realidad. Luego, en el siglo XX surge una visión crítica al mimetismo de la imagen, que plantea la deconstrucción del realismo fotográfico, desde la misma manipulación técnica que implica obturar una cámara: ángulo de visión, distancia focal, encuadre, composición, obturación y diafragma,

---

<sup>38</sup> La edición consultada de "El Acto Fotográfico" (2015) corresponde a una edición revisada y aumentada por el autor, de la primera edición de El Acto Fotográfico, aparecida en 1986.



entre otros. Lo importante aquí, es la noción de realidad que se desplaza hacia mensajes fotográficos culturalmente determinados, “...que no se impone como una evidencia para todo receptor, que su recepción requiere un aprendizaje de los códigos de lectura” (p. 62). Sin embargo, Dubois (2015) alerta sobre el peligro de reducir la discusión a la negación de semejanza de lo real, o a una convención general distante de su referente original. El autor exhorta, desde una visión peirciana de la semiología, a entender una fotografía en la categoría de ‘signo’, por oposición a ícono y símbolo, que “mantienen o mantuvieron en una momento determinado de tiempo, con su referente (su causa), una conexión real, de continuidad física, de co-presencia inmediata” (p. 78), y por lo tanto, reconocer en la fotografía cierta *huella* o *traza* de la realidad; es decir, el orden del *Índex*, como hemos dicho, de “representación por contigüidad física del signo con su referente” (p. 65). La fotografía, por su propia naturaleza técnica, implica la presencia de lo real, independiente del código. Es lo que Dubois (2015) denomina *pregnancia de lo real en la fotografía*, que hace que la forma de representar la realidad de la fotografía sea única y exclusiva de ésta. No podemos negar que la siguiente fotografía representa una montaña nevada al atardecer.



Fotografía 5: “Cayambe al Atardecer” Enrique Aguirre

“Es volver -dice Dubois (2015)- al realismo referencial sin la obsesión de ser atrapado por el analogismo mimético” (p. 66). Esta visión que propone el autor, está construida desde el planteamiento de Charles Sander Peirce acerca de la relación de los signos con su referente, que está presente en la tricotomía *icono / index / símbolo*, según la cual, explica Dubois (2015), “la relación que los signos indiciales mantienen con su objeto referencial siempre está regida por el principio central de una *conexión física*” (p. 79). La foto lleva su referente consigo, se distingue por él y provoca una reacción inmediata en los espectadores. Dubois (2015) encuentra un punto medio entre el *icono* (representación por semejanza) y el *símbolo* (representación por convención general), pero además plantea que es esencial en la comprensión del acto fotográfico, donde la *huella* de lo real representa apenas un momento en el proceso de creación fotográfica.

La naturaleza técnica del procedimiento, por el cual se plasma la *huella luminosa*, implica decisiones humanas alrededor de ese momento *natural* del mundo que imprime *luz* en un material o soporte sensible. Existe un *antes*: elección del tema, tipo de cámara, tiempo de exposición, ángulo etc.; existe un *después*: revelado, copiado, circulación, etc... Y entre esos dos momentos, un instante en que la fotografía está liberada de la acción del fotógrafo. En ese breve instante las fuerzas humanas están relegadas a la expectación de lo que quedará: la *huella* que *indica* algo (*index*) de la realidad. Pasado el instante, el control es recuperado por el fotógrafo. Y agrega Dubois (2015), que “ese instante, no habrá durado más que una fracción de segundos, e inmediatamente será tomado y recuperado por los códigos, que ya no lo soltarán” (p. 72). El acto fotográfico, en definitiva, es un proceso en el que alguien construye un discurso sobre la (*una*) realidad, partiendo de su apariencia concreta -la *huella*

*lumínica-*, que trasciende porque pretende mostrarnos un punto de vista particular, una representación, sobre esa realidad.

Walter Benjamín, años antes, había establecido que el momento de la obturación de la cámara determinaba la naturaleza única y particular de la fotografía, investida de cierta “aura” misteriosa. El retrato en el siglo XIX, explica Benjamin (2013), requería de varios minutos de exposición a la luz, dada la baja sensibilidad a la luz de las placas fotográficas, por lo que el sujeto retratado era consciente de la experiencia de ser visto por una cámara pero no del gesto preciso que la cámara captaba, lo que producía cierto misterio a la expresión en el rostro de la persona retratada. Dice Benjamin (2013),

“A pesar de toda la habilidad del fotógrafo y por muy calculada que esté la actitud de su modelo, el espectador se siente irresistiblemente forzado a buscar en tal fotografía la chispita minúscula de azar, de aquí y de ahora, con la que la realidad ha chamuscado, por así decirlo, su carácter de imagen.”(p. 26)

Lo que ocurría, en otras palabras, era que la cámara “veía” algo diferente a lo que el mismo fotógrafo o el sujeto retratado esperaban ver en la fotografía. Este fenómeno que el autor denomina “inconsciente óptico”, es un primer anticipo a la discusión acerca de lo azaroso y ambiguo que resulta la significación en la fotografía. Explica Benjamin (2013) más adelante:

“Nos es difícil, por ejemplo, darse cuenta (aunque solo sea a grandes rasgos) de la manera de andar de las gentes, pero seguro que no sabe nada de su actitud en esa fracción de segundos en que alarga su paso. La fotografía en cambio la hace patente con sus medios auxiliares (...). Solo gracias a ella percibimos ese inconsciente óptico, igual que del sólo sabemos gracias al psicoanálisis” (p. 26-28).

La fotografía, en ese sentido, permite ver el mundo de una manera que solo es posible, gracias al tiempo detenido en el momento de obturación, fracturando así, la relación de la imagen fotográfica con la continuidad de la vida: descontextualizada y detenida en el tiempo, así es la naturaleza de la fotografía.

John Berger, escritor, ensayista, crítico de arte y pintor británico, por su parte, nos lleva a valorar el poder ideológico de una imagen y analizar su efectividad para remover conciencias. Berger (2015)<sup>39</sup> plantea que el significado de la fotografía resulta ambiguo: “Entre el momento registrado y el momento presente en que miramos la fotografía hay un abismo” (p. 67). De ahí, que se establece, según el autor, la ausencia de significado de una fotografía; el significado surge en la medida en que conectamos ese instante con la experiencia y eso sucede en un tiempo determinado y se lee, se expresa y se explica en el contexto de quien protagoniza el suceso fotografiado. Toda fotografía, aísla un pedazo de realidad de su continuidad en el tiempo, en la vida. Y, a no ser que podamos explicar el

---

<sup>39</sup> Estas ideas las desarrolla John Berger en una compilación de ensayos incluidos en *Para entender la fotografía* publicada en versión en español por la Editorial Gustavo Gili en 2015. Aquí, hacemos referencia a: *Entender una Fotografía* (1968), *Usos de la Fotografía* (1978) *Apariencias* (1982) e *Historias* (1982).

contexto para restituir su continuidad, su significado se desvanece en el misterio y la ambigüedad de la fotografía; de ahí la fascinación de mirar, leer y aprehender el mundo, a partir de la fotografía. Y agrega Berger (2015):

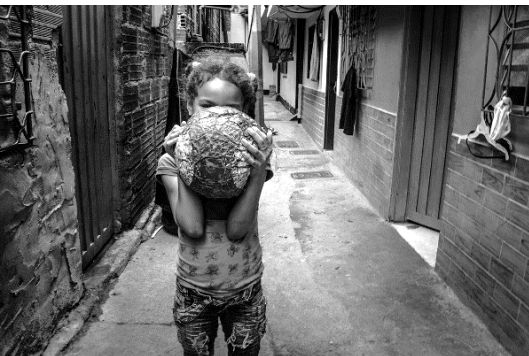
"Lo que varía es la intensidad con la que nos hace conscientes de los polos de ausencia y presencia. Es entre estos dos polos donde la fotografía encuentra su significado" (p.26)

¿Podemos advertir acaso cuales son las ausencias sugeridas en la mirada de la mujer retratada en la siguiente fotografía?



Fotografía 6: "Ausencia" Enrique Aguirre

¿O que decir de la identidad de la niña, que oculta su rostro detrás de un balón?



Fotografía 7: "Niña con balón", serie fotográfica Impresiones C8. Enrique Aguirre

A no ser que conozcamos a la niña o le podamos preguntar, no lo sabremos; sin embargo, cualquier espectador puede darle una respuesta, según su propia experiencia y atribuirle un sentido a la fotografía. Podría por ejemplo, decir: *Esa niña cuyo nombre no importa, te vigila juguetona usando su balón como resguardo mientras te asimila a su mundo. El espíritu infantil es tímido pero, aun así, guarda una enorme ternura.* Claramente, el sentido es construido más allá de la apariencia de la fotografía, más allá de la huella lumínica de la realidad representada (su *referente*). El espectador necesita llenar el vacío de la apariencia y resolver la tensión entre lo presente y lo ausente. Lo que hace el fotógrafo explica Berger (2015) es escoger, de acuerdo con la empatía que tenga con el tema, el momento apropiado para fijar esa apariencia y abrir el *abismo* -ese espacio vacío de significado, pero lleno de *misterio*- para seducir al espectador a que encuentre un sentido a la imagen (p. 68); entonces, inaugura un diálogo de sensibilidades y conocimientos acerca de los acontecimientos fotográficos. Así, lo fotográfico es el proceso de hacer consciente la observación de acontecimientos, fijados en un instante, y solamente en ese instante, con lo que está presente y, por lo mismo, con lo que está ausente de ella.

La preocupación de Berger es esencialmente política e ideológica, lo que para nosotros resulta crucial en la formación del estudiante. La fotografía separada de su contexto, dice Berger (2015), se convierte en un objeto muerto, por lo que se presta para cualquier uso arbitrario. Afirma Berger (2015):

“La función de cualquier modalidad alternativa de fotografía es incorporarse a la memoria social y política, en lugar de servir de sustituto que predispone a la atrofia de esa memoria” (p. 64).

Sin embargo, Berger, reconoce que un conjunto de fotografías referidas a un determinado suceso de la realidad, debidamente seleccionadas y ordenadas, puede llevar a significar algo acerca de ese acontecer, lo que sugiere la existencia de una forma narrativa específicamente fotográfica, independiente del significado lingüístico de la palabra. Pero advierte que no es el significado de la fotografía en sí misma, sino la de cada una de las fotografías en su relación con las otras. En el montaje –aclara Berger (2015)- “las apariencias devienen lenguaje de una vida vivida” (p. 98). Las fotografías entran en relación, provocan y establecen un acuerdo con el espectador para “entrar en narración” (Ibidem). Es una forma narrativa que no afecta los sucesos en cuanto tales, sino en cuanto una experiencia vivida. Lo importante, recalcamos en todo caso, es su potencial discursivo, y por eso apela a la construcción de “un sistema radial en torno de la fotografía, de modo que ésta puede ser vista en unos términos que son simultáneamente personales, políticos, económicos, dramáticos, cotidianos e históricos.” (p. 66).

En esta visión, la fotografía encuentra en el rol de medio para comunicar, un arma para la memoria que se resiste al uso de la imagen como una simulación de la vida; una forma de denunciar y develar el mundo, su realidad histórica, social y humana. Susan Sontag (2006)<sup>40</sup>, filósofa norteamericana, plantea al respecto que son problemas morales y éticos acerca de la

---

<sup>40</sup> Susan Sontag. Sus ideas acerca de la fotografía se encuentran en el libro “Sobre la Fotografía” publicado por primera vez en 1973, que agrupa una serie de seis ensayos publicados con anterioridad en el The New Yorker Review of Books.

omnipresencia de la fotografía y su afectación en nuestra forma de ver el mundo, que buscan establecer nociones de realidad en la sociedad moderna. Dice Sontag (2006):

“...las imágenes que ejercen autoridad virtualmente ilimitada en una sociedad moderna son sobre todas las fotográficas, y el alcance de esa autoridad surge de las propiedades características de las imágenes registradas con cámaras.” (p. 215-216).

Especial atención merece su análisis sobre lo que denomina el problema de la realidad en la fotografía y el uso social, ya sea en los ámbitos privados o públicos y que retomaremos más adelante en el análisis de los hallazgos que encontramos en las reflexiones que los estudiantes aportaron a la investigación.

Los planteamientos teóricos de la fotografía referidos hasta aquí, constituyen el nodo central de la reflexión y experiencia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje en el desarrollo de su Proyecto de Foto Ensayo; ellos deberán asumir su compromiso con los actores y los hechos fotografiados: “en cuanto que recopilador es (...) para aquellos que forman parte de los acontecimientos fotografiados” (Berger 2015, p. 64). La fotografía juega un papel crucial en la lucha ideológica, a partir de códigos visuales, a decir de Susan Sontag (2006), que “alternan y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar” (p. 15) Y, en todo caso, valga la aclaración, ninguna historia inventada, ninguna explicación ofrecida, ningún sentimiento estará verdaderamente tan



presente como las apariencias preservadas en la fotografía. Estas son incuestionables: confirman nuestra relación con *esa* presencia y alimentan nuestra razón de ser.

### **2.2.2. Del lenguaje y las series de fotografías, a la multiexpresividad en el Foto Ensayo.**

*“Una teoría de la multiexpresividad reconoce la interdependencia de las expresiones humanas, al mismo tiempo que admite y reconoce la independencia y potencialidad de cada una de ellas”*

*Rodrigo Argüello*

Procuraremos complementar el asunto del *significado*, desde el enfoque analítico del lenguaje, aportando la perspectiva neo-pragmatista, que entiende el hacer del lenguaje y el arte, como experiencias de vida (Cardona 2010) y que considero, aplica en la realización del proyecto Foto Ensayo como obra que refleja una experiencia de vida particular. El significado semántico que adquiere una fotografía como elemento estructurante de un Foto Ensayo, se cristaliza en cada encuadre fotográfico<sup>41</sup> y en el uso de los elementos y signos específicos de la imagen -composición, color, volumen, luces y sombras, relación figura y fondo, entre otros, contribuyendo a un sentido más complejo, que se produce cuando convergen además la descripción textual y propuesta sonora, que terminan de configurar la obra del Foto Ensayo. “En el contexto habla el sentido -afirma Santamaría (2009)- y por eso mismo el conocer el significado de una palabra es conocer el uso en su contexto específico, ya que perder el contexto equivale a perder el significado” (p. 139). Me permito aquí una

---

<sup>41</sup> Encuadre entendido como la porción de escena que el fotógrafo decide incluir, pero también en el sentido de una forma de delimitar, ordenar y componer la realidad para que pueda ser narrable.

equivalencia entre el uso que Santamaría le da al término *palabra* con el de una *imagen fotográfica*, en virtud de que si bien una imagen fotográfica a primera vista establece una relación directa con una realidad concreta, es realmente en la descripción en detalle de ésta, que se comprende el *uso y contexto* en que adquiere significado. Al igual que los *nombres o referentes*, la imagen fotográfica tiene significado en el uso que le damos en determinado contexto.

En esa perspectiva, el conjunto de imágenes, textos y sonidos, contribuye al significado más complejo de la realidad que expresa la obra. Como bien señala Santamaría (2009):

“El papel del lenguaje es hacer explícito lo que está implícito, puesto que “expresar algo quiere decir hacerlo explícito” en las prácticas mismas, para así, luego, poderlo someter a control racional, es decir (...) de tener la “autoridad” (capacidad) y la responsabilidad (justificación) de participar de una comunidad lingüística a través del uso mismo de nuestros enunciados (...) donde la “comunidad lingüística” es la que determina los criterios de conveniencia o no de tal lenguaje.” (p. 32)

En términos de Cardona (2010) quien analiza el enfoque neo-pragmatista en relación con la estética y la obra de arte, “el uso, el contexto y la historia son temas que dependen de las reglas del lenguaje para su clarificación e interpretación” (p. 334). El Foto Ensayo, en ese sentido, es equivalente a la perspectiva con la que los neo-pragmatistas comprenden la obra de arte, en tanto sistema de símbolos que no tienen un sentido único e inalterable, según la

cual: “El significado de un símbolo depende de su uso, su contexto y su historia, así como la sintaxis y la semántica del lenguaje pertenecen al sistema de símbolos” (p. 334).

De otro lado, encuentro relevante la perspectiva de la estética neo-pragmatista, por cuanto plantea una visión de la experiencia del lenguaje como acción de vida que se comparte. Dice Cardona (2010):

“Es imposible pensar un proyecto de la estética pragmatista que mejore la vida, si no se supera la concepción analítica. Una opción sería asumir una postura ética y política que encarne los problemas de la vida diaria”. (p. 329).

Y es justamente en esa *postura ética y política* del estudiante que deberemos fomentar la praxis que se propone desde el aula. Es desde ahí que cobra relevancia su aplicación. Como bien ilustra Cardona (2010), se trata de “democratizar y legitimar ética y políticamente estos asuntos que mejoren la vida desde el arte y la estética.” (p. 336).

Finalmente complementaremos los conceptos de fotografía, lenguaje y Foto Ensayo, con algunas reflexiones alrededor del concepto de *multiexpresividad*, enunciado por Argüello (2014), como:

“...la manera como el ser humano ha tratado de construir, *contener*, crear, aprehender, representar e interpretar, incluso refractar su mundo a partir de los diferentes lenguajes, que aquí llamaremos *expresiones*” (p. 93)<sup>42</sup>.

Uno de los rasgos que se evidencian en la producción de contenidos en las TIC, y que también identificamos en los proyectos de Foto Ensayo de los estudiantes, es la convergencia e integración de lenguajes, que Argüello (2014) analiza bajo el concepto de *multiexpresividad*, como una forma de expresión generalizada entre los jóvenes, aunque aclara, no es exclusivo de ellos, porque la integración permanente de diferentes lenguajes ha sido siempre una característica de la expresión humana. Dice el autor, que:

“La fuerza multiexpresiva es una sinergia, un diálogo, “unas ideografías dinámicas”, una yuxtaposición y/o copresencia, donde no es necesario mezclar de forma mecanicista las diferentes expresiones del ser humano, pues el mundo ha nacido y siempre ha sido multiexpresivo” (p.94).

Las series fotográficas son una forma narrativa específica de la fotografía y articuladora del discurso del Foto Ensayo. Esa es la motivación inicial: crear relatos visuales, a la que complementaremos con la integración de sonidos y textos, con sus especificidades semánticas y estéticas, para blindar desde la *multiexpresividad* la eficacia del discurso y

---

<sup>42</sup> El concepto de Multiexpresividad de los lenguajes, lo tomamos de “Los destinos virtuales de la palabra” (2014) donde el autor ve la necesidad de reconfigurar la palabra en relación con las demás expresiones humanas, llámense visuales, acústicas, táctiles o analógicas, desde la *multiexpresividad* de los lenguajes, para acercarse al fenómeno que ocurre en los Nuevos Medios y las TIC (p.14-15)

posibilidad de comprensión por parte del espectador del tema tratado, lo cual resulta evidente para Argüello (2014), quien considera que:

“...hay suficientes argumentos para pensar que un enfoque semiótico-estético es más adecuado para entender el potencial de cada una de las expresiones humanas y sus posibilidades, cuando ellas se juntan para crear una nueva entidad expresiva” (p. 116).

Cada lenguaje, cada medio, con su propia fuerza expresiva. La calidad y pertinencia de un sonido se medirá en su capacidad de acercarnos a sensaciones, sentimientos y emociones de la realidad atrapada en la serie de imágenes fotográficas, y el texto permitirá explicar el contexto del suceso fotográfico y la realidad ausente. La construcción del contexto en el Foto Ensayo, evidentemente, subraya la importancia de la *multiexpresividad* de los lenguajes o expresiones humanas (texto, imagen y sonido), para permitir nuevos y múltiples puntos de vista sobre la realidad y los acontecimientos sociales. Cabe establecer un paralelo entre el Foto Ensayo y el lenguaje audiovisual, lo que afirma Argüello (2014) a propósito de la combinación de lenguajes como se da en el cine:

“La imagen no se debe constituir en un simple acompañante de un texto escrito o sonoro: la imagen lo potencia o lo complementa. El sonido jamás debe ser un acompañante impuesto: él debe potenciar las imágenes (...). Como la imagen jamás debe ser un ilustrador del texto, debe enriquecer significativamente al texto.” (p. 117-118)

Pero, aun independientemente de lo que sucede en la integración de diversos lenguajes, interesa establecer, igualmente, que más allá de las limitaciones que le hemos imputado a la fotografía, hay una suerte de lectura *multiexpresiva* en la fotografía que nos parece importante señalar porque amplía su horizonte expresivo, desde el enfoque semiótico-estético que propone Argüello (2014): el juego de luces y sombras, los contrastes, la distribución de objetos en el cuadro, el gesto de los protagonistas, la textura de la imagen, la tonalidad y saturación de colores; todos ellos *sumados*, a *su manera*, incidirán en su lectura. Muchas veces, inclusive, nos alejan del contexto inmediato del suceso fotografiado, para expresar algo más allá de las *apariencias*, más allá de ese *tiempo* o momento específico al que hace referencia como señala Berger, y que me compelen a otras intenciones expresivas posibles. Veamos el *referente* de la fotografía de la muchacha tocando un violín a través de una puerta.



Fotografía 8: “Violinista” serie Músicos, Bogotá. Enrique Aguirre

¿Qué nos dice la fotografía? ¿Esa muchacha acaso está tocando para exorcizar la ausencia del ser amado o simplemente está ejercitando con el arco sobre las cuerdas? ¿Importa saberlo? ¿O acaso resulta más significativo de la intención expresiva del fotógrafo, el ángulo a *contraluz* y a *través de la ventana* que escogió, que otorgan cierta aura poética a

la mirada en *silencio y a distancia* de la acción? ¿Qué es lo que conmueve y da sentido a la fotografía?

¿O que decir de la fotografía de un momento de luz que proyecta una sombra de algo que parece una vara sobre una ventana, que llama la atención por su color amarillo intenso y que está enclavada en una pared de colores verde y azul vistosos?



Fotografía 9: “Ventana” serie Colores y Texturas de Nariño-Antioquia. Enrique Aguirre

Probablemente, para Berger, esta fotografía tenga poca expresividad porque para él, como hemos dicho, la preocupación es política e ideológica acerca de lo que nos dice la fotografía; pero si consideramos el concepto de *multiexpresividad* de Argüello (2014), valoraremos que la fotografía puede producir interpretaciones racionales de la misma manera que genera sensaciones y emociones, evoca sentimientos, y en la medida en que nos emociona, celebra una experiencia estética que conmueve en un contexto particular de percepción de la belleza, y que resultan igualmente relevantes en el diálogo que se establece con el espectador, porque suscita, desde la estética, “una fuerza multiexpresiva capaz de

transformar al sujeto de manera original y contundente, ya sea desde el sentido cognitivo, afectivo-emocional o ético-político” (p. 118). Indefectiblemente, aún en la ambigüedad y el misterio, y quizás justamente por eso, la imagen fotográfica tiene un poder transformador, soportado en la *experiencia* que valida su existencia: son múltiples las formas de lectura y múltiples las formas de expresar de una fotografía y de *sentirla*. ¿Cuánto caudal transformador guarda un gesto, una mirada, una forma, un volumen, un color, atesorado en el acto fotográfico, por la mirada perspicaz del fotógrafo y la lectura acuciosa de quien la mira?

### **2.3 Educación experiencial humanista y aprendizaje significativo desde la didáctica reflexiva.**

Retomaremos con Hernández (1998), quien se ha ocupado de describir y comparar las diferentes escuelas psicopedagógicas de la Educación, algunos aspectos relevantes del paradigma humanista de la educación. Y, complementaremos el marco teórico con la perspectiva experiencial de la educación formulada por John Dewey (1960), para transitar a la propuesta de Aprendizaje Reflexivo en el contexto de la educación superior, planteada por los autores Brockbank y McGill (2002), y finalmente, terminaremos anunciando la aplicación de una didáctica reflexiva (González y otros, 2008), que articule la experiencia de vida y la reflexión como motores del aprendizaje en el diálogo inter-subjetivo entre estudiante y docente.



### 2.3.1. Aspectos relevantes del paradigma humanista de la educación

En el desarrollo del marco teórico, hemos sido enfáticos en sostener un punto de vista, decididamente, humanista en nuestro trabajo, basándonos en Nussbaum (2016) y Freire (2009), por lo que, se hace necesario precisar algunas características del Paradigma Humanista, específicamente en la Educación. Gerardo Hernández (1998)<sup>43</sup> sitúa los fundamentos epistemológicos del paradigma humanista en las corrientes filosóficas “que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humanas, como el *existencialismo* y la *fenomenología*”. (p. 102). Del existencialismo, toma la idea del hombre como “un ser en libertad” capaz de elegir su propio destino, de establecer sus propias metas y hacerse responsable de sus elecciones, mientras que de la fenomenología toma la idea. Dice Hernández (1998) que:

“...los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y comprenden.” (p. 102-103).

Partiendo de estas concepciones filosóficas, se han estructurado los supuestos teóricos del paradigma educativo humanista, de los cuales retomamos algunas características más relevantes. En primer lugar, la tendencia natural del ser humano hacia su autorrealización, que aún encontrándose en condiciones de vida poco favorables, le conduce a que “se

---

<sup>43</sup> Gerardo Hernández: “Paradigmas en Psicología de la Educación” cap.5: Descripción del Paradigma Humanista y sus aplicaciones e implicaciones en la Educación (p. 99 – 115) El autor se ha interesado por el estudio de las diferentes corrientes epistemológicas de la psicología educativa en el marco de investigaciones relacionadas con los entornos virtuales de aprendizaje, y las TIC en la educación, investigador de la UNAM México.

autodetermine, autorrealice y trascienda” (p. 104). En segundo lugar, una característica inherente al ser humano, es que vive en relación con otros, lo que los lleva a ser conscientes de sí mismo y de su existencia. Por último, señalaremos, que el ser humano está facultado para tomar decisiones, y por lo tanto es un “ente activo y constructor de su propia vida” (p. 104).

En consecuencia, señala Hernández (1998), citando a diferentes autores como Hamachek, Roger y Maslow, el paradigma humanista educativo proyecta un modelo pedagógico orientado al desarrollo de la individualidad de la persona, donde la enseñanza se “debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser” (p. 106), y donde los programas educativos deben valorar a la persona implicada, sobre la base de que “la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje” (p. 107). Por lo tanto, la escuela y el docente deben propiciar una educación centrada en el alumno, brindando las condiciones para que el alumno aprenda, en contraposición a la postura tradicional “en la que se hace hincapié en la enseñanza directa y rígida predeterminada por un currículo inflexible y en la que el papel principal lo tiene el profesor” (p. 107). En definitiva, el humanismo aboga por una educación centrada en el aprendizaje significativo para la persona porque la involucra de forma integral tanto en sus procesos afectivos como cognitivos, y se desarrolla de forma experiencial; para eso, dice Hernández (1998) es necesario:

“...que el alumno vea el tema, el contenido o los conceptos que se van a aprender como algo importante para sus objetivos personales (como algo significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal)” (p. 111).

### **2.3.2. De la educación experiencial al aprendizaje reflexivo en la educación superior**

*“La educación es la reconstrucción continua de la experiencia”.*

*John Dewey*

En el texto “Experiencia y Educación”, escrito en 1938, Dewey (1960)<sup>44</sup> introduce la discusión entre los modelos tradicional y progresista en la educación, estableciendo las fuerzas motoras presentes en todo proceso educativo, como un juego de presiones internas y externas en oposición: “de un lado el desarrollo desde “adentro” del ser y de otro, de un proceso para vencer las inclinaciones naturales y sustituirlas por hábitos adquiridos bajo presión externa” (p. 12). Las fuerzas internas equivalen al proceso de aprendizaje que experimenta el estudiante, y de otro lado, el proceso de enseñanza que actúa sobre el estudiante con una fuerza externa, encarnada en la figura del maestro o la escuela. Afirma Dewey (1960):

---

<sup>44</sup> John Dewey, pedagogo, psicólogo y filósofo, fue precursor de la educación progresista experiencial. Considerado uno de los filósofos norteamericanos más importantes de la primera mitad del siglo XX, fue fundador, junto a Charles Sander Peirce y William James, de la corriente de la filosofía pragmática norteamericana, que procura la comprensión de situaciones prácticas de la vida cotidiana.

“El esquema tradicional es en esencia una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos y métodos adultos a aquellos que solo están desarrollando lentamente hacia la madurez.” (p.13).

Esto implica que existe un conocimiento dado a priori que el maestro posee y que transmite bajo la consigna de que ese es el conocimiento que el alumno debe recibir; es decir, que “lo que se enseña es pensado como algo esencialmente estático” (p.14), y no reconoce la posibilidad de que en el proceso de aprendizaje, se pueda cuestionar o interpelar, mucho menos construir, a partir de las necesidades experiencia vivida, particular y única del estudiante. Es un esquema que desconoce el aprendizaje crítico de quien aprende. En contraposición de un esquema de “imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre” (p. 15). Dewey (1960) propone el aprender mediante la experiencia y continúa señalando, “que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre procesos de experiencia real y la educación...” (p. 16), y de que la educación se da en la experiencia, sin caer en una posición inocua frente al imperio de la tradición impositiva de la enseñanza y una educación basada exclusivamente en la experiencia del estudiante. Para Dewey, en todo caso se hace necesario una teoría de la experiencia, porque entiende que no toda experiencia educa: “Una experiencia es anti-educativa -dice- cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (p. 21-22).

No nos detenemos a profundizar en el desarrollo detallado de la tipología de experiencias que Dewey identifica como educativas y de otras, que nos advierte, resultan “anti-educativas”. Nos interesa la experiencia como motor esencial del aprendizaje, la cual deberá estar debidamente arropada por una didáctica que oriente la construcción del pensamiento asociado a los acontecimientos que se presentan en la ejecución de proyectos concretos de la vida, cosa que como nos atrevemos a afirmar, sucede inexorablemente, en la creación de un Foto Ensayo. Afirma Dewey:

“Los pensamientos son incompletos, son sugerencias y puntos de vista para afrontar situaciones de experiencia. Hasta que se aplican y comprueban en estas situaciones, carecen de una relevancia y una realidad plenas.” (Dewey: 1916 citado por Brockbank & McGill, p. 160).

La experiencia educativa, en el caso específico que nos ocupa en la investigación, surge de la vivencia del estudiante en su interacción con el mundo: el estudiante recorre las calles y barrios de la ciudad, los escenarios de algún fenómeno social o la historia de vida de alguien; observa los sucesos y sus protagonistas, se documenta, dialoga con los actores, confronta el tema e imagina una trama posible, un relato que asoma en el camino. Cámara en mano, inicia la exploración en el acto fotográfico, para, finalmente, narrar con una mirada particular el contenido de su aprendizaje. El estudiante debe leer, confrontar, reflexionar, interpretar y aprehender las problemáticas y fenómenos sociales, para luego comprometer su *estar siendo en el mundo* en la acción comunicativa, que se cristaliza en la creación del Foto

Ensayo. Es entonces que se completará un nuevo conocimiento en su interacción con otros, es ahí que surgirá el nuevo pensamiento crítico posible, al que se refiere Dewey.

De esta manera, entramos en el tramo final de nuestro marco teórico, en el que presentaremos, como corolario del conjunto de conceptos teóricos que hemos expuesto, la propuesta de un modelo pedagógico de Aprendizaje Reflexivo en la educación superior de Anne Brockbank & Ian McGill (2002), quienes se cuestionan el deber ser de la educación universitaria, ante la encrucijada de encontrar una alternativa al modelo instrumental predominante:

“¿Cuál es la finalidad de la enseñanza Superior? ¿Qué tipo de aprendizaje debe promover? (...) con respecto a la promoción de unos aprendizajes que no sean meramente instrumentales. La universidad, la educación superior, está obligada a garantizar a sus alumnos la realización de aspiraciones postuniversitarias así como proporcionarles unas experiencias<sup>45</sup> enriquecedoras” (p. 17).

Brockbank & McGill (2002), influenciados por su propia experiencia, entienden que los procesos de aprendizaje universitario son:

“en sí mismos, constructos sociales, que el saber se construye socialmente y que, cuando los aprendices ingresan en la educación superior y viven esa

---

<sup>45</sup> Subrayado es nuestro

experiencia, (...) se ejerce un poder que puede influir en el progreso y en el aprendizaje del estudiante (...) de manera que la capacidad de aprender se sitúe cada vez más en el aprendiz, a medida que alcance mayor autonomía” (p. 18).

Es decir, el aprendiz, a medida en que avanza en su camino de construcción del saber, se habilita para interactuar críticamente en los mismos contextos y procedimientos en que se da ese aprendizaje, aportando “su propio yo, incluyendo la emoción y la acción” (p. 18). Y en consecuencia, agregan, el estudiante, comprende que “el significado se crea en relación con los demás; la reflexión y la creación del significado es, inevitablemente, un proceso social” (p. 19), que se estructura en el diálogo reflexivo, determinado por la interacción entre docentes – estudiantes, pero también en la interacción que se establece en el contexto del aula entre estudiantes, de forma que se “construyan conjuntamente el significado y el saber” (p. 19). Retomaremos los conceptos del Aprendizaje Reflexivo, en la interpretación de los hallazgos (Cap.4), donde cobra sentido el planteamiento de los autores; esto es, en medio de las reflexiones que aportaron los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.

Esto sucede para terminar, en el marco de una Didáctica Reflexiva (González y otros 2008), que es una estrategia educativa basada en el diálogo intra-subjetivo (autocrítico) e inter-subjetivo (entre los estudiantes y entre ellos y los docentes), por medio de la cual se concretan las ideas que hemos expuesto hasta aquí, en procura del cumplimiento de nuestros objetivos formativos.

“En las condiciones del diálogo reflexivo -afirman Brockbank & McGill (2002)-, existe la posibilidad de trascender las premisas y paradigmas del mundo del aprendiz, que se dan por supuestos, así como la de que el profesor revise los significados presentes en su saber erudito.” (p. 19).

Concluiremos señalando que nuestra experiencia docente nos ha llevado a entender que no resulta sencillo transitar hacia nuevas formas de enseñanza, y que debemos ser imaginativos para trabajar los contenidos del objeto de estudio de una asignatura o materia, dentro de un esquema dialógico y reflexivo, en el aula y en las prácticas requeridas y nuevas estrategias que cumplan con las condiciones adecuadas para el proceso de aprendizaje crítico. Para Brockbank & McGill (2002) ese es el reto que debemos asumir, porque:

“...el centro de atención se desplaza de la transmisión del material al modo en que los aprendices trabajan con el aquí y ahora. El profesor, como facilitador, se responsabiliza de crear las condiciones conducentes al diálogo crítico reflexivo hasta que los alumnos se familiaricen con el proceso. Cuando los estudiantes llegan a conocerlo bien, el profesor no solo puede dejarles que analicen críticamente el material que tengan entre manos, sino también que empiecen a reflexionar sobre el procedimiento mediante el que están aprendiendo.” (p. 20)



## CAPITULO 3: METODOLOGÍA

El trabajo investigativo se enmarca en el paradigma metodológico de Investigación Cualitativa, en tanto busca comprender su objeto de estudio -comprender la experiencia transformadora del sujeto que se produce en el acto fotográfico-, a partir del análisis e interpretación de las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia en el proceso de creación y realización de un Foto Ensayo. Dice Martínez (2013)<sup>46</sup>, a propósito de la metodología cualitativa:

“La metodología cualitativa no reduce la explicación del comportamiento humano a la visión positivista, que considera los hechos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa y causal sobre el hombre, sino valora también, y, sobre todo, la importancia de la realidad como es vivida y percibida por él: sus ideas, sentimientos y motivaciones” (p. 8).

Es lo que justamente nos interesa recalcar del enfoque que hemos dado a la investigación: el estudiante es el protagonista de la investigación en tanto reflexiona y comparte su experiencia en el camino recorrido, cámara en mano, durante la realización de su Foto Ensayo. Si hemos de explorar en la conformación o *agenciamiento* de su subjetividad como, veíamos, propone Muñoz (2007), debemos darles la palabra a los estudiantes y sumergirnos en su experiencia para comprender lo que para ellos resultó significativo y

---

<sup>46</sup> Miguel Martínez M, es filósofo y pedagogo hispano-venezolano, reconocido por sus valiosos aportes a la filosofía de la ciencia y la investigación cualitativa educativa. Las citas son tomadas del texto “La Investigación cualitativa etnográfica en educación”, que apareció en 1998 y reimpresso en 2013 por la editorial Trillas. México.

transformador; y, por lo mismo, exige un diseño metodológico acorde con la posibilidad de análisis, interpretación y construcción conceptual de esa experiencia. Asimismo, optamos por un enfoque etnográfico educativo, en tanto buscamos establecer ciertas regularidades en los comportamientos grupales, que expliquen los procesos de interacción de enseñanza-aprendizaje, y de esa manera, inferir aspectos más generales del fenómeno estudiado. Dice Martínez (2013):

“El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (p. 30).

Cabe agregar, aún sin ser un objetivo específico de esta investigación, que lograr inferir aspectos más generales sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje, puede contribuir al diseño metodológico y curricular de asignaturas en el campo de la comunicación social y áreas afines.

Finalmente, en el marco del aprendizaje reflexivo que hemos adoptado como alternativa pedagógica del modelo educativo experiencial, para el trabajo de aula se aplicó la Didáctica Reflexiva (González y otros 2008, Hernández 1999), basada en el diálogo intra e inter-subjetivo entre estudiantes, y entre ellos y el docente. De un lado, el docente/investigador como observador participante del proceso provoca, induce, contextualiza, interroga y problematiza aspectos éticos, narrativos y estéticos de la lectura

del mundo, mediada por el acto fotográfico. Los estudiantes, por otro lado, son los protagonistas de su propia transformación: el acto fotográfico exige que interactúen, confronten, dialoguen y se comprometan, con el mundo y los actores sociales que dan vida a su Foto Ensayo. En el aula de clase comparten su experiencia entre ellos y con el docente y, finalmente, aportan una reflexión de su propio proceso de construcción del conocimiento.

La didáctica reflexiva concibe la experiencia de vida y la reflexión como motores del aprendizaje. Como dice Hernández (1998), “antes de poder alcanzar cualquier conocimiento seguro tenemos que escrutar nuestra experiencia de conocer” (p. 103). De la mano de la didáctica reflexiva, la investigación en el proceso de enseñanza–aprendizaje “posibilita la reflexión sobre vivencias e historias narradas, articuladas a conceptos de la carrera, y permite reconocer (...) nuevos atributos de su subjetividad” (p. 58). Así, se optó por la aplicación de dos herramientas de la didáctica reflexiva para la recolección de la información cualitativa: el Relato Autobiográfico (de carácter *intra*-subjetivo) y el Taller de Discusión (de carácter *inter*-subjetivo). El relato autobiográfico se aplicó en dos momentos (principio y final del proceso de aprendizaje), y permitió conocer las percepciones de la experiencia individual de cada estudiante, desde una óptica personal, subjetiva. De acuerdo con Hoyos (2006 citado González y otros, 2012) el relato autobiográfico en la didáctica reflexiva:

“permiten al estudiante el establecimiento de relaciones entre el saber construido por otros, las prácticas actuales contenidas en sus vivencias, en las vivencias de otros y en los constructos teóricos de cada una de las categorías estudiadas” (p. 21)

La didáctica reflexiva exige del estudiante, en el diálogo intencionado del proceso de aprendizaje, fundamentar cada una de las decisiones que toma en la realización de su proyecto, ya sean técnicas, estéticas o de cualquier otra índole. Así, en la asignatura Proyecto Foto Ensayo de primer semestre del programa de Comunicación Audiovisual del Politécnico J.I.C., el proceso inicia con el encargo de realizar un proyecto de Foto Ensayo, que detona la trama de una experiencia de vida del estudiante, que va urdiendo en el transcurso del semestre.

El reconocimiento de sus vivencias, conlleva a la re-significación de la experiencia en el contexto del aula; el estudiante valora tanto el conocimiento previo que trae consigo al inicio del proceso, como el conocimiento adquirido en el desarrollo del proyecto y la percepción de su propia transformación personal.

El Taller de Discusión, de otro lado, es un encuentro entre estudiantes y docente programado, en el que las nuevas percepciones que los estudiantes van adquiriendo del tema abordado en su proyecto Foto Ensayo, así como los avances que los estudiantes van teniendo en el desarrollo de su proyecto, se ponen a consideración del grupo de compañeros y del docente, provocando un intercambio de ideas y experiencias que enriquecen el proceso de construcción de conocimientos del grupo. En el Taller de Discusión se generan los espacios de convergencia inter-subjetiva de experiencias personales en la interacción con el mundo y el conocimiento técnico-profesional aplicado en la realización de su proyecto de Foto Ensayo. En términos de la acción comunicativa propuesta por Habermans (1987), el Taller

de Discusión se constituye en el escenario de entendimiento entre el *mundo de la vida* de los estudiantes y el saber académico.

### 3.1 CONSTRUCCIÓN DE DATOS

*Es clave volver a mirar, volver a mirar, volver a mirar... así se aguza cada vez más la mirada del inter-lector*

*Rodrigo Argüello.*

Al cabo de varias lecturas y relecturas, procurando describir y tentado a poner a dialogar las experiencias de los estudiantes con los autores, que me acompañan en el marco teórico y mi propia observación del proceso, compruebo en los hechos lo acertado de la cita que abre este capítulo. Implicado en la lectura del texto, para dejarnos encontrar por el dato, acotando rasgos, comparando relatos, encontrando afinidades, se alimentó la mirada del inter-lector (González y otros, 2012), que construye el dato para su interpretación. La descripción del proceso metodológico de la construcción de datos amerita una reflexión inicial del contexto y la forma en que se llevó a cabo. Lo primero, fue entender la recolección de la información como el inicio de un proceso de construcción de datos para su interpretación. Cuando tratamos con el dato en un primer nivel, comprendimos que ordenar la información estaba sujeto, en todo momento, a su lectura; específicamente, a la lectura desde la perspectiva del docente – investigador, que se sumerge en el texto, en un diálogo interior entre el dato y su propio pensamiento, con nociones y conceptos que encuentra en el marco teórico de su investigación y en la acción participativa, desde su rol de facilitador del aprendizaje significativo, con la mira puesta en la visión pedagógica de la didáctica reflexiva,

partiendo del relato personal y acompañando la praxis del estudiante en el diálogo intencionado (Brockbank & McGill, 2002). En todo caso, como docente/investigador debo asimilar y actuar en consecuencia de lo que está en la base misma de la investigación cualitativa de corte fenomenológico: que el significado y la interpretación de los datos se lo confiere el observador. Dice Martínez (2013) al respecto:

“...el mismo “dato” puede tener significados muy diferentes para dos personas. Es más, lo que para uno es evidente, para otra puede llegar a ser hasta absurdo, como suele suceder al usar paradigmas epistemológicamente diferentes, o simplemente, cuando se ven las mismas cosas con enfoques opuestos” (p. 23)

Podríamos ilustrar un momento decisivo en la investigación con la imagen de un hombre hundido en un sillón grande, inmerso en la lectura de fichas y transcripciones, su rostro oculto en la sombra apenas asoma animado por la tenue luz de una vela. Lo visible y lo oculto, presencia y ausencia de sentidos; así, en la lectura de los datos que son la expresión de alguien que está presente en el texto, nos vemos sumidos en el juego de luces y sombras desentrañando lo oculto, tratando de ordenar, analizar e interpretar la información, y a consciencia, procurando demarcar y controlar su propio imaginario, en la construcción de los datos. “Es necesario controlar los imaginarios o preconcepciones del investigador, y de los demás- dice Bedoya (2018) y agrega- debe [el investigador] dejarse encontrar por el dato, lo que llamamos hallazgos” (p. 4). En algún momento, el hombre detiene la lectura y mira a su alrededor como buscando algo, incierto. Vuelve su atención sobre el manojito de hojas

impresas que sostiene en sus manos, mientras hojea diferentes textos. Es posible que esté pensando en cómo va a ordenar tanta información dispersa. Dice Bedoya (2018):

“...se ha podido determinar que el mayor obstáculo a la hora de analizar los datos en las tesis es el trabajo con la información. Después de una ardua labor de recolección de datos (a través de técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación, los test, entre otros), el estudiante no sabe qué hacer con todo lo que ha recolectado, y se queda estacionado en un primer nivel de análisis.” (p.2).

De manera que nos dispusimos a la tarea de ajustar el diseño metodológico de cómo trabajar con el dato, procurando interpretar la metodología relacional propuesta por Bedoya (2018), basada en la semiótica y teoría triádica del signo de Charles Peirce, en el contexto y las particularidades de nuestra investigación. La metodología relacional, nos muestra un camino para avanzar con un esquema de ordenamiento sistemático, de manera que condense la información en campos semánticos, sin perder la relación con el dato original al momento de hacer inferencias para la construcción de las categorías conceptuales, desde donde se enfocó, finalmente, la interpretación y el encuentro de los hallazgos de nuestra investigación. El ordenamiento de la información en tablas para su análisis, facilitó identificar relaciones y comparar datos similares de otros relatos recurrentes de estudiantes durante el proceso, para luego aglutinar y reducir a categorías de análisis con palabras o frases claves, a campos semánticos. En definitiva, el proceso nos fue mostrando el camino y a medida en que avanzó la lectura de datos, se hizo necesario diseñar una metodología que, como dice Bedoya (2018):

“...propende por hacer conscientes los procesos de razonamiento que se configuran en una investigación, para luego construir y comprender el dato que estamos analizando en la información recolectada.” (p.3).

Al final del camino del proceso de razonamiento en el tratamiento relacional se lograron decantar siete categorías generales, referidas al fenómeno de transformación del ser, experimentado por los estudiantes, en el acto fotográfico y en la construcción de un discurso narrativo para el Proyecto Foto Ensayo. Al respecto Bedoya (2018) señala:

“...en el proceso del razonamiento, en general, intervienen los objetos y el razonamiento: los primeros, por lo general, hacen parte del conocimiento común, mientras que es por el segundo que alcanzamos una creencia, como resultado del conocimiento previo. En este proceso realizamos inferencias, que van más allá de las intuiciones. Esta forma de razonar es la que nos conduce a emitir juicios, que es el acto de conciencia de una creencia.” (p. 3)

### **3.2 ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS y CONSTRUCCIÓN de CATEGORÍAS.**

La recolección de datos se realizó en tres momentos, siguiendo el cronograma del semestre lectivo, según el diseño curricular del trabajo de aula en la asignatura del proyecto Foto Ensayo, y se aplicaron los siguientes instrumentos:



- **Relato Autobiográfico 1 (RA 1), Momento 1** (Inicio semestre): Experiencias, recuerdos significativos y percepciones previas de la fotografía, y diagnóstico de grupo de aula. Se analizaron 10 relatos de estudiantes del grupo de aula.
- **Taller Discusión (TD), Momento 2** (Mitad semestre): Diálogo y reflexión sobre los avances en el proceso creación (praxis). Actividad de reflexión y discusión en el aula con 12 estudiantes del grupo de aula.
- **Relato Autorreferencial 2 (RA 2), Momento 3** (Final semestre): Auto-análisis y reflexión final del proceso. Se analizaron 7 relatos escritos de estudiantes del grupo de aula.

Los datos de los instrumentos aplicados fueron ordenados en tres fases:

### **3.2.1 FASE 1**

#### **3.2.1.1 Ficha de Observación y Memorando Descriptivo**

En una primera fase de construcción de datos, cada instrumento (RA 1, TD y RA 2), se sometió al proceso de descripción, análisis y observación del investigador. Los instrumentos organizados en estas fichas fueron: Los relatos autobiográficos aplicados al principio y final del proceso (RA 1 y RA 2), escritos libremente por el estudiante con base a unas preguntas orientadoras formuladas para que estimularan la reflexión autorreferencial de su experiencia y conocimiento previo acerca de la fotografía; y, el taller de discusión que facilitó la interacción y el diálogo inter-subjetivo entre estudiantes y profesor, en momentos decisivos para los estudiantes implicados en el proceso de producción del Foto Ensayo. A

cada relato, así como al Taller de Discusión (RA 1, RA 2 y TD) le correspondió una ficha de análisis codificada (RA 1-00) que incluye una tabla con columnas para las Referencias, Rasgos y Análisis (conceptos y pre-categorías). Las referencias corresponden al fragmento de texto original del relato o la transcripción del Taller de Discusión y la porción subrayada, señala el aspecto que se considera significativo para el análisis. En la columna rasgos, se incluyen comentarios, inferencias o interrogantes que emergen de la referencia. Por último, en la columna análisis, comenzamos a relacionar el dato con unas posibles pre-categorías y conceptos de autores se identifican aspectos que resultan relevantes para el análisis.

Ficha No: RA 1-101 (GR 01)  
 Fecha: 25/08/17  
 Texto: Texto Reflexivo (autobiográfico) No. 1  
 Proceso: Percepciones previas acerca de la fotografía como medio para la expresión de la realidad.  
 Actores: Grupo de aula. Asignatura Proyecto Foto-ensayo, 1er semestre CAV Politécnico J.I.C.  
 Grupo Foto-ensayo: 01  
 Estudiante: Catalina Pérez  
 Edad: 23 años  
 Sexo: Femenino

#	Referencia	Rasgos	Análisis (categorías)
1	"recibí mucha influencia de mis hermanas mayores las cuales siempre han estado pendientes de todo lo que pasa en mi familia, yo por mi parte, <u>soy como dice mi padre la diferente de la casa siempre me ha llamado la atención lo poco común lo que yo es muy convencional.</u> "	Se ve a sí mismo "diferente" y poco convencional	Percepción de sí mismo diferente, en su entorno social y familiar, creativo, independiente "poco convencional" lo poco común. Concepto difuso pero la intención discursiva parece apuntar a que alude a alguien que siempre se ha sentido diferente, teniendo en cuenta su propio contexto familiar. Resulta significativo en tanto alude a la imagen idealizada del fotógrafo
2	En casa había una "leve" obsesión por las fotografías. Cada cumpleaños era motivo para crear un álbum nuevo lleno de recuerdo y momentos felices y por supuesto las ocasiones más especiales ameritaban la impresión y enmarcación de dicho momento para así pasar a formar parte de la inmensa colección de fotografías familiares en la pared principal de la casa. Hoy en día son varias cajas llenas de álbumes con fotografías de toda la familia, amigos, personas allegadas, vecinos, etc.	Una imagen particularmente potente el de la pared principal de la casa con una inmensa colección de fotografías en casa de los abuelos, y luego las cajas llenas de álbumes que muestran no solamente a la familia sino también, naturalmente, a amigos vecinos y allegados. La memoria vivía en las imágenes de la pared.	Identidad social y memoria familiar (social) en las fotografías. El álbum de fotografías: recuerdos momentos especiales de la vida MEMORIA El álbum fotográfico: la pared con fotografías de la familia, certificando la historia y preservando la memoria de la vida de la familia. Momentos especiales, que ameritan immortalizarse. Emoción y conocimiento en la memoria que testimonia la vida en la colección inmensa de fotografías

Ilustración 1: Ficha de Observación y Memorando Descriptivo

A cada ficha le corresponde un memorando descriptivo que propone una primera lectura analítica más completa de los datos seleccionados.

5	No soy una persona de las que se queda delante de la cámara sonríe y ya, no, necesito obsesivamente ver como se hizo y como queda toda la producción. Me rodee de muchas personas del medio con las que he aprendido muchas cosas y con las que sigo aprendiendo.	Implicación con el medio y los medios y el universo de la producción en todo el proceso. ¿Obsesivamente, podría entenderse más como su proceso de implicación en el acto productivo y creativo?	Ídem anterior. Alude al proceso de producción fotográfica. Implicación y placer ("me empujicué"): la experiencia la lleva a percibir la complejidad del Acto Fotográfico (Dubois, 2015)
---	---	---	---

**Memorando Descriptivo:**

(RA 1-101) Catalina Pérez. Relato de una sola página, sin embargo aporta mucha información interesante; la historia de su experiencia con la fotografía se establece claramente, primero exponiendo cierta predisposición innata hacia la fotografía y luego de forma ordenada, refiriendo cuatro momentos decisivos de su vida: 1) el recuerdo de niña de la pared de la casa de los abuelos con una "colección inmensa" de fotografías. Una imagen particularmente potente el de la pared principal de la casa con una inmensa colección de fotografías en casa de los abuelos, y luego las cajas llenas de álbumes que muestran no solamente a la familia sino también, naturalmente, a amigos vecinos y allegados. En el relato, ese recuerdo aparece como la prueba del valor social esencial de la fotografía, lo que podría llamarse de memoria vivía. 2) Cuando le regalaron a los 10 años de edad una la cámara Kodak desechables, traídas de los Estados Unidos. 3) a los 17 años cuando los amigos mayores le pidieron posar como modelo para trabajos fotográficos 4) Su decisión de estudiar Comunicación Audiovisual porque ama la fotografía. Catalina nos recuerda la figura del fotógrafo como alguien con una sensibilidad especial para relacionarse con el mundo. Catalina se declara no convencional y punto seguido nos relata su experiencia a los 10 años con unas cámaras kodak desechables mundo ¿puedo inferir entonces que detrás de la cámara entiende ella, hay una persona especial No-convencional? La imagen fotográfica causa fascinación y da categoría al fotógrafo. Instalado en el imaginario está la figura del fotógrafo sensible y

Ilustración 2: Ficha Memorando Descriptivo

### 3.2.1.2 Matriz de datos 1: primer nivel de agrupamiento

En un segundo momento se realizó el primer agrupamiento con palabras claves en campos semánticos, que se definen “como los conjuntos que se puede formar a partir de compartir un rasgo común” (Bernard Pottier 1992, p.24, citado Bedoya, 2018, p.4-5). De esa manera, se logró aglutinar los datos en primera instancia por rasgos, conceptos y pre-categorías, que emergieron en el análisis del conjunto de los relatos de los estudiantes y el taller de discusión.

Se elaboró una tabla por cada instrumento (RA 1, TD y RA 2), indicando el número de apariciones de cada referencia analizada en las fichas de observación. La organización de datos en una tabla por columnas permitió adicionalmente, cuantificar y comparar la mayor o menor recurrencia de datos emergentes en el instrumento de recolección de datos aplicado. Así por ejemplo, la tabla permitió identificar algunas tendencias entre los diferentes relatos autorreferenciales escritos en dos momentos diferentes (inicio y final del semestre). Algunos rasgos, conceptos o pre-categoría son más recurrentes y además, se repiten en los diferentes relatos y en el total de relatos analizados.

<b>Investigación:</b>		Acto fotográfico y transformación del ser: una estrategia didáctico-reflexiva de formación en estudiantes de comunicación audiovisual											
<b>Momento 1:</b>		Diagnóstico (conocimiento natural - intuitivo) e introducción teórica al tema.											
<b>RA 1 = Relato autorreferencial</b>		Percepciones previas y diagnóstico											
<b>Instrumento: RA 1</b> Fecha: agosto 2017		<b>PRIMER AGRUPAMIENTO:</b> rasgos, conceptos y pre-categorías emergentes											
<b>No.</b>	<b>conceptos y pre-categorías emergentes</b>	RA 101	RA 102	RA 103	RA 104	RA 105	RA 106	RA 109	RA 110	RA 111	RA 112	<b>Veces</b>	<b>Marco teórico</b>
1	Percepción de sí misma diferente dentro de su entorno social y familiar	1	1	2	1		1	1	1	1	1	10	Anne Brockbank / Ian McGill / Sujeto: Argüello / Freire / Muñoz
2	Identidad social y memoria familiar (social) en las fotografías	1	1		1	1		1			1	6	Dewey y aprendizaje reflexivo
3	experiencia creativa y estética (con la fotografía) determinantes en la niñez y/o juventud. Nuevo punto de vista				1	1			1	1	1	5	Argüello. Transforación del ser Cibercultura
	Estética: asume posturas frente al												

Ilustración 3: Matriz de datos 1

Cada relato autobiográfico (RA 1) y el relato autorreferencial (RA 2), así como el taller de discusión (TD), fueron sometidos al proceso de descripción, análisis e interpretación. Durante lectura se fue subrayando y seleccionando referencias que llamaban la atención y se trasladaron ordenadamente a la ficha de observación y se señalaron las conexiones con el marco teórico, y se hicieron acotaciones al margen que relacionan el relato, la teoría y la observación o comentario del investigador. En este primer nivel comparativo y de agrupación por palabras claves, conformando campos semánticos, resultaron 77 rasgos, conceptos y posibles pre-categorías emergentes en las 252 referencias subrayadas y analizadas en las fichas de observación, distribuidos en tres momentos (Momento 1, Momento 2, Momentos 3), de los cuales se desprendieron, posteriormente, los hallazgos de la investigación, en la medida en que se iban interpretando y relacionando los datos, entre sí, y con los rasgos, conceptos y pre-categorías emergentes.

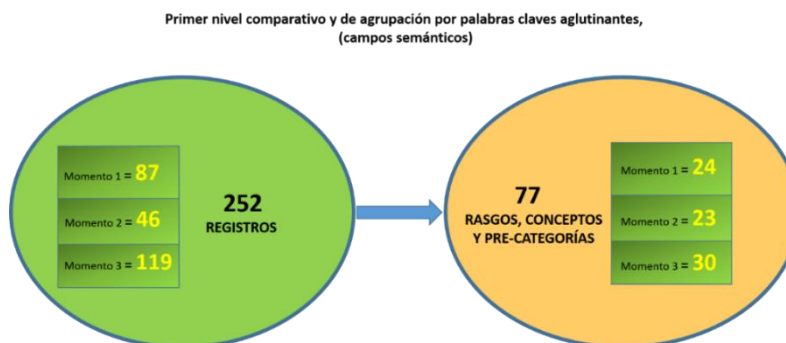


Ilustración 4: Primera agrupación por campos semánticos, que resultaron de relacionar y comparar datos.

En cada instrumento aplicado se identificaron rasgos, categorías y conceptos que emergieron de los relatos por campos semánticos, que permiten establecer relaciones evidentes con categorías teóricas, que se referencian en el marco teórico de la investigación.

3.2.2. FASE 2:

3.2.2.1 Matriz de datos 2: Segundo nivel de agrupamiento.

En un segundo nivel, se procedió a hacer un agrupamiento más general. El reagrupamiento surgió de analizar y relacionar los datos emergentes identificados en los campos semánticos, dando lugar a las sub-categorías.

Instrumento: RA 2 Fecha: ABRIL 2018		SEGUNDO AGRUPAMIENTO por dimensiones formativas y sub categorías		N
Dimensiones formativas		color	No.	Sub-categorías
1	Construcción del sujeto (ser) está siendo: percepciones y subjetividades, preconceptos, identidades y subjetividad (autonomía)		1.1	Identidad social y construcción subjetividad
			1.2	diálogo social (Inmersión en acontecer fotográfico e interacción espectador)
			1.3	Curiosidad epistemológica . Ser
2	Aprendizaje significativo (saber): proceso cognitivo en aplicación de la didáctica reflexiva		2.1	Aprendizaje y didáctica reflexiva
			2.2	Competencias técnico - profesionales
			2.3	Proyecto pedagógico institucional
			2.4	Placer conocimiento. Satisfacción resultado
			2.5	Poco interés entre estudiantes del país de los trabajos de fotoensayo.
3	Acto fotográfico (hacer): naturaleza de la fotográfico/ experiencia vivencias de la fotografía y creación del Foto Ensayo		3.1	Uso de la Fotografía: El principio de Realidad fotográfica y el Foto Ensayo como discurso.
			10	Total registros x relato RA 2

Nivel 1	2	Organización relacionamiento y datos												
Investigación:		El Acto fotográfico y transformación del ser: una estrategia didáctico-reflexiva de formación en estudiantes de comunicación audiovisual												
Momento 3:		Reflexión final de estudiantes y su (auto)evaluación del proceso												
RA 2 = Relato autorref.		Reflexión final proceso												
Instrumento: RA 2 Fecha: ABRIL 2018		SEGUNDO AGRUPAMIENTO por dimensiones formativas y sub categorías		No. registros x relato autoreferencial										
Dimensiones formativas	color	No.	Sub-categorías	RA 01	RA 02	RA 03	RA 05	RA 06	RA 08	RA 09	veces	Marco teórico	Observaciones	
Construcción del sujeto (ser) está siendo: percepciones y subjetividades, preconceptos, identidades y subjetividad (autonomía)			1.1	Identidad social y construcción subjetividad	4	2	1	1	2	2	2	14	Aprendizaje Reflexivo: Anne Brookbank / Ian McGill pag. 161/ Sujeto: Argüello / Freire / Muñoz	Reconocimie personal (co transformaci
			1.2	Inmersión y diálogo social	2	1	1	2	1	2	1	10	diálogo reflexivo y acto fotográfico (Dubois). Freire: proceso de construcción del ser	Inmersión e y lee el mur el espectado
			1.3	Curiosidad epistemológica . Ser				1	1			2	Curiosidad epistemológica P. Freire	Dejéptar: cu del la fotogr: Diálogo refl docente). El
			2.1	Aprendizaje y didáctica reflexiva	9	5	1	2	1	6	6	30	Aprendizaje Reflexivo: Anne Brookbank / Ian McGill pag. 161/ Argüello, Devay	Diálogo refl estudiado a Construcción Relaciona re

Ilustración 5 Agrupamiento por sub- categorías y dimensiones formativas (SER, SABER, HACER)

Dimensiones formativas: Ser, Saber, Hacer

En la medida en que se avanzó en la lectura, descripción y análisis de los datos, comenzamos a percibir que la frecuencia de aparición de rasgos similares o afines, en los diferentes relatos autorreferenciales, podrían agruparse por dimensiones del sujeto involucrados en la praxis formativa, lo cual no estaba planteado anteriormente, al menos no

en el diseño metodológico de la investigación, pero resultó clave a la hora de ordenar y comprender los hallazgos de la investigación. Identificamos tres nociones recurrentes que llevaron a definir el ordenamiento de la información por dimensiones formativas: uno, la alusión que hace el estudiante a sí mismo como sujeto y la búsqueda de reconocimiento social; dos, el compromiso con el que asume el aprendizaje, y tres, la experiencia vivida en la acción comunicativa: el acto fotográfico y la creación del Proyecto Foto Ensayo. Esta constatación de orden general terminó siendo útil al momento de construir las sub-categorías emergentes y agruparlas para la interpretación de datos, en consonancia con los objetivos de la investigación, que procura comprender la transformación del sujeto (*ser*) implicado en el acto comunicativo (*hacer*), asociado a un proceso de aprendizaje reflexivo (*saber*):

- **SER:** Entendido como la dimensión de la construcción de subjetividad del sujeto, de la confrontación de sus percepciones frente a la transformación personal que identifica en el proceso.
- **SABER:** Asociado al proceso cognitivo concreto en el contexto de una propuesta de aprendizaje significativo en aplicación de la didáctica reflexiva.
- **HACER:** Referenciado con la experiencia en la praxis del acto fotográfico como acción transformadora en el proceso de realización del Foto Ensayo.

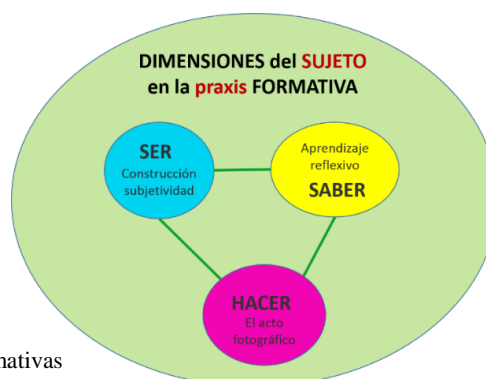
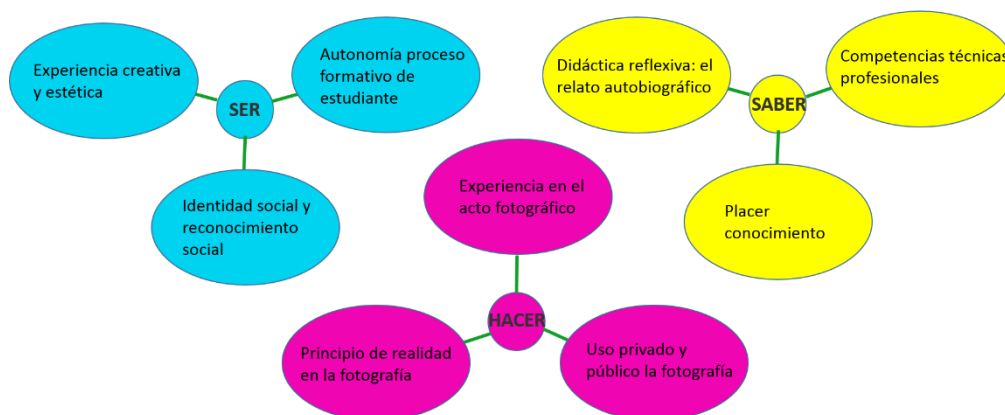


Ilustración 6: Dimensiones formativas

## Sub-categorías

Siguiendo con la metodología relacional, las sub-categorías se conformaron en campos semánticos, comparando el resultado de una primera lectura analítica de cada instrumento por separado, y agrupando por palabras o frases claves los datos (Bedoya, 2018), que en un primer nivel de agrupamiento venían conformados por los campos semánticos de primer nivel, en cada uno de los tres momentos de la recolección de datos.

### MOMENTO 1: Relato autobiográfico 1 SUB-CATEGORÍAS X DIMENSIONES FORMATIVAS



### MOMENTO 2: Taller de Discusión SUB-CATEGORÍAS X DIMENSIONES FORMATIVAS





**MOMENTO 3: Relato autorreferencial 2**  
**SUB-CATEGORÍAS X DIMENSIONES FORMATIVAS**



Ilustración 7: Sub-categorías x tres momentos y dimensiones formativas (ser, saber, hacer)

El ejercicio de construcción de sub-categorías permitió visibilizar las afinidades y semejanzas entre ellas, si las comparáramos en cada uno de los momentos que fueron agrupados. Y en todo caso, al momento de interpretar la información, tuvimos que mantenernos atentos a no perder de vista los datos, que emergieron en cada sub-categoría, y que se analizaron en cada momento por separado.

### 3.2.3. FASE 3: Categorías generales emergentes

#### 3.2.3.1 Matriz de hallazgos: tercer nivel de agrupamiento

En un tercer momento se procedió a un tercer nivel de agrupamiento por categorías generales emergentes en relación con las dimensiones formativas, fruto de cuantificar recurrencias de datos por campos semánticos, en procura de mayor densidad



conceptual y síntesis del proceso de formación. El procedimiento de comparación y relación de sub-categorías se dio en el siguiente orden:

- Relacionar los agrupamientos en los niveles 1 y 2.
- Analizar y comparar relaciones de sub-categorías en los tres momentos de recolección de datos (1, 2,3).
- Agrupamiento en siete categorías generales que sintetizan el proceso integral.

	CATEGORIAS GENERALES	D.F	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Hallazgos generales
ser	1 Subjetividad e identidad social	ser	Memoria familiar. Percepción de sí misma diferente dentro de su entorno social. Circulación social de identidad en redes. Importancia reconocimiento social y afirmación subjetividad. Reconocimiento instituciones sociales: familia, educación otros... Construcción de su subjetividad para ser reconocido socialmente.	Identidad social y confrontación con preconceptos; Crecimiento personal; percepción construcción subjetividad (estar siendo), el conocimiento como factor de transformación personal. SER Pre-conceptos, prejuicios, confrontación y observación. El deseo como sesgo en la valoración del fenómeno social.	Reconocimiento aprendizaje y su impacto en transformación personal (construcción del ser). El conocimiento como factor de transformación personal. SER (Saber Hacer). Inmersión en el acontecer (suceso) fotográfico. Acción de significar y leer el mundo SER (Saber Hacer) Comunicación y diálogo social con el espectador. Saber hacer	SER: Transformación que resulta de la confrontación personal que inicia en la reflexión de las percepciones que se problematizan y se trasladan a la dicotomía que se surge entre: 1) la definición de un tema y la realización de la obra y 2) en la búsqueda del código y se materialización de la idea en el Foto Ensayo. (La teoría a del código de Dunay) Confrontación en dos niveles: Tener la visión (ser) y (saber hacer). Pensamiento crítico para no recurrir a soluciones instrumentales.
	2 Interacción social en la construcción de conocimiento		Experiencia significativa (fotografía) en la niñez y/o juventud. Experiencia creativa y estética	Reconocimiento del Otro y auto-crítica. Mirarse a sí mismo en la experiencia de observación	Inmersión en el acontecer (suceso) fotográfico) Acción de significar y leer el mundo SER (Saber Hacer) Comunicación y diálogo social con el espectador. Saber hacer	Foto Ensayo. (La teoría a del código de Dunay) Confrontación en dos niveles: Tener la visión (ser) y (saber hacer). Pensamiento crítico para no recurrir a soluciones instrumentales.
	3 Curiosidad epistemológica y placer en el conocimiento.		Despertar curiosidad por el mundo. Deseo conocimiento que produce la fotografía	de la ingenuidad a la curiosidad epistemológica. Libertad de conocer	Despertar curiosidad por el mundo y deseo de capturar por medio de la fotografía	
saber	4 Aprendizaje y didáctica reflexiva en la formación profesional	saber	el RA la llevó a valorar hoy la experiencia pasada.	El rol docente facilitador en la didáctica reflexiva. Diálogo reflexivo e intencionado; Relaciones de aprendizaje (estudiante - docente, comprensión fenómeno estudiado a partir de la situación empírica del proyecto. Construcción conocimiento en la interacción y diálogo social.	Diálogo reflexivo y Relaciones de aprendizaje (estudiante - docente). El rol docente facilitador en la didáctica reflexiva. Diálogo reflexivo a partir de la situación empírica del proyecto. Construcción conocimiento en diálogo social. Cuestionamiento compromiso de algunos docentes frente a modelo pedagógico integrador de Plan de estudios.	SABER: Transformación y formación crítica del estudiante universitaria (ser) en el diálogo social en dos niveles: 1) diálogo reflexivo e intencionado entre los actores del proceso de formación (profesores - estudiantes) en aplicación de la didáctica reflexiva, proceso que depende de unas condiciones pedagógicas e institucionales; y 2) diálogo con los actores del fenómeno social o realidad que se aborda en el Proyecto Foto Ensayo. Freire, Hoyos, Brookbank
	5 Competencias técnicas profesionales		competencias narrativas y técnicas y solución de conflicto (conocimiento empírico en el hacer aficionado pero termina en redes sociales)	Cuestionamiento compromiso de docentes frente a modelo pedagógico Plan de estudios. Reconocimientos capacidad integradora de Plan de Estudios. Solución de problemas.	Competencias técnicas y narrativas: satisfacción. Compromiso personal en el trabajo en equipo y solución de dificultades. Saber	
hacer	6 Uso de la Fotografía y el Foto Ensayo como discurso	hacer	Motores de motivación del Narrador con su experiencia: explorar en lo oculto de la fotografía. Elementos comunes y multiexpresividad de los lenguajes (imagen, texto, sonido). La significación en fotografía y la construcción de punto de vista (p.d.v.). La fotografía como medio para aprehender (conocer) el mundo desconocido. Reconocer diferentes usos de la fotografía (privada y pública). Álbum Familiar (privado) Conocimiento mundo. Instrumento ideológico. (Compromiso con los protagonistas del acontecer fotográfico, con su memoria, por la verdad de los	El proceso de creación y la técnica. Trabajo en equipo y solución de dificultades. El dilema que se presenta entre el tema y la obra... el asunto de la técnica. Interacción dialéctica entre la idea y la concreción material Foto Ensayo. El hecho que cualifica el foto Ensayo esta confrontación entre tema y obra	Reconocimiento de la fotografía y el fotoensayo como medio para construir relatos. Función diferentes lenguajes en el fotoensayo. La significación en fotografía y la construcción de punto de vista p.d.v. Leer el mundo por medio en fotografía es develar lo que se ve y está oculto a la vista del tema. Complejidad e integración de lenguajes. Conciencia y valoración de poder narrativo de los lenguajes	HÁCER: El Foto Ensayo potencia el poder transformador de la experiencia del acto fotográfico en dos niveles: 1) experiencia en el acto fotográfico para la elaboración de discurso (p.d.v - estética) en la serie fotográfico Dubois, Sontag, Berger, y 2) multiexpresividad e integración de los

Ilustración 8: Matriz de hallazgos: Categorías generales y dimensiones formativas

### Categorías Generales emergentes:

- Subjetividad, e identidad social (SER)
- Interacción social y construcción de conocimiento (SER)
- Curiosidad epistemológica (SER)
- Aprendizaje reflexivo en la formación profesional (SABER)
- Competencias técnico-profesionales (SABER)
- Usos de la Fotografía y el Foto Ensayo como discurso (HACER)
- Experiencia en el acto fotográfico (HACER)

**MATRIZ DE DATOS NIVEL 3:  
CATEGORIAS GENERALES y dimensiones formativas**



Ilustración 9: Categorías generales relacionadas en el proceso de aprendizaje y transformación del sujeto

Estas categorías se complementaron e integraron entre sí, en la experiencia del estudiante, de manera integral y concomitante. Es interesante como la matriz permitió ordenar la mirada sobre el fenómeno de transformación que ocurre, pero además porque los datos emergen de la reflexión de los estudiantes en sus relatos y en el diálogo social: en la calle, con los actores sociales, y en el aula, con sus compañeros y sus docentes.

## CAPÍTULO 4 HALLAZGOS

Presentaremos el análisis e interpretación de los datos que arrojó la investigación, de lo que, consideramos, constituye el hallazgo central de nuestro trabajo, a saber: Tres sucesos concomitantes aparecen en permanente interacción, fraguando la transformación del ser, durante el proceso formativo de aprendizaje: **confrontación** personal con el tema (dimensión del *ser*), **compromiso** con el conocimiento (dimensión del *saber*); y **acción comunicativa** transformadora durante la realización del Foto Ensayo (dimensión del *hacer*). Esta tríada -confrontación, compromiso y acción comunicativa- que encontramos trenzados en el camino del aprendizaje y realización de un Foto Ensayo, nos brindaron las claves para comprender la acción comunicativa en el acto fotográfico, a partir de lo que hemos denominado ‘lo fotográfico’, retomando a Dubois (2015), y la experiencia transformadora que provoca. Lo relevante para nuestra investigación, que recalcamos aquí, es que los hallazgos emergieron de la reflexión escrita de los estudiantes y los diálogos que se generaron en el espacio del aula, en aplicación de la Didáctica Reflexiva. En los siguientes capítulos (cap. 4 y cap. 5) nos ocuparemos de presentar los resultados de la interpretación de los hallazgos y las conclusiones de la investigación.

Antes de sumergirnos en la interpretación cualitativa de los datos, presentamos algunas consideraciones generales preliminares, que se desprenden del proceso de cuantificación y ordenamiento de los datos por dimensiones formativas en los tres momentos de recolección y construcción de los datos.

#### 4.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES DE CARÁCTER CUANTITATIVO

Las siguientes gráficas nos señalan algunos rasgos y tendencias generales que nos permiten un comparativo de recurrencias de las sub-categorías emergentes, y muestra una evolución en tres momentos y las tres dimensiones formativas (Ser, Saber, Hacer), que, recordemos, emergieron de los relatos de los estudiantes.

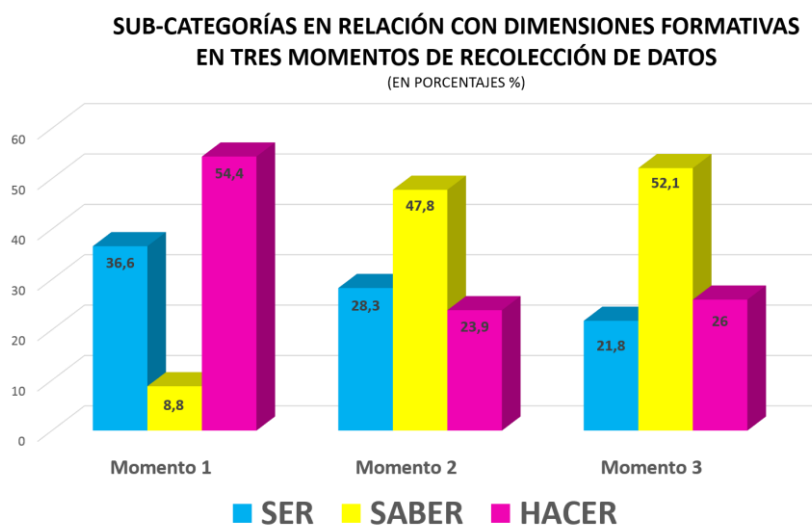


Ilustración 10 Comparativo recurrencias sub-categorías en tres momentos

La gráfica nos muestra al inicio del proceso, que la reflexión y el fenómeno de la fotografía se soportó primeramente, en experiencias pasadas relacionadas con categorías que conforman la dimensión del hacer (54,4%)<sup>47</sup>; y, seguidamente, en los recuerdos de eventos del pasado, que les permitieron presentarse a sí mismos, de la forma en que los estudiantes deseaban ser vistos. En el contexto de la construcción de la subjetividad, como lo ha señalado

<sup>47</sup> Los porcentajes indican la cantidad de apariciones en el total de instrumentos de construcción de datos de los relatos autobiográficos (RA 1 y 2) y el taller de discusión (TD).

Muñoz (2007), hemos entendido la noción de sujeto, especialmente en los jóvenes o grupos juveniles, como una *estar siendo* en permanente cambio, urgido de reconocimiento social. En el primer momento, las reflexiones de los estudiantes, fueron orientadas en el relato autobiográfico (RA 1), a establecer un vínculo con la fotografía desde el recuerdo de eventos pasados, por lo que la dimensión del saber o proceso de formación mostró una presencia baja en los relatos, de apenas 8%. Luego, a medida en que entraron en la dinámica del proceso de formación (momentos 2 y 3), la dimensión del saber, como era de esperarse, se convirtió en la protagonista principal de sus reflexiones. En todo caso, la reflexión alrededor de la dimensión del ser se mantuvo significativamente, a pesar de que mostró una tendencia descendiente de 36,6% en el momento 1, a 28,3% en el momento 2, y finalmente a 21.8% en el tercer momento. La referencia a la dimensión del ser fue recurrente, principalmente, cuando en el relato o en el diálogo en el aula o en el Taller de Discusión (TD) se hicieron alusiones a la interacción y diálogo social, con los actores protagonistas de sus proyectos de Foto Ensayo.

La segunda gráfica corresponde al consolidado global del proceso, y muestra un mayor equilibrio en la correlación de categorías generales y dimensiones formativas; es decir, al final del proceso, se confirmó el impacto y participación de cada una de las dimensiones formativas del estudiante de forma integral en el proceso de aprendizaje. Todas las dimensiones formativas se interrelacionaron, lo que reafirma nuestra convicción sobre el carácter integral e indivisible del proceso de formación.

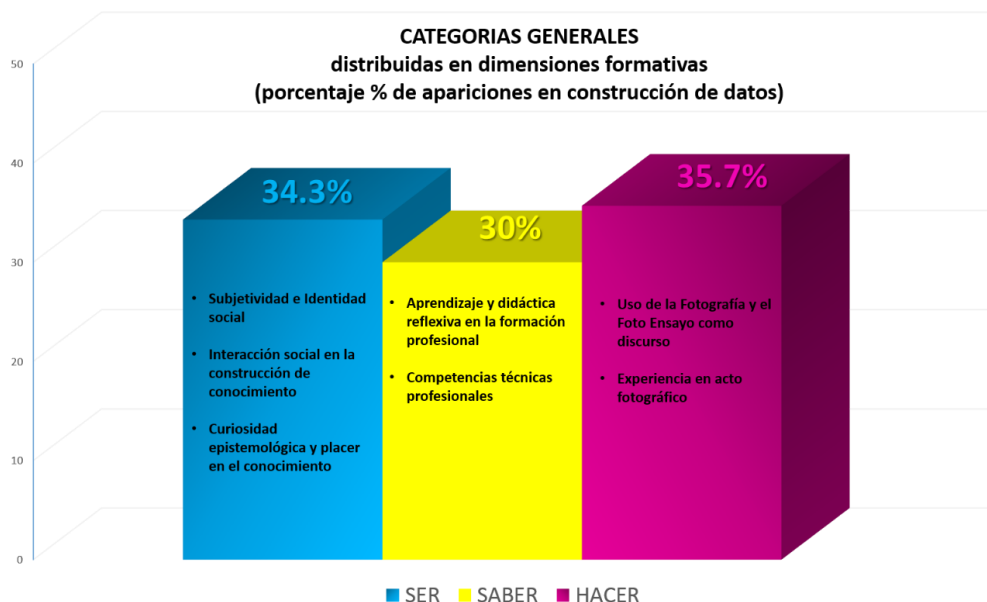


Ilustración 11: Comparativo categorías generales relacionadas en dimensiones formativas

## 4.2 EL CAMINO DEL HÉROE: transformación en el aprendizaje

Presentamos los hallazgos, primeramente, desde la vivencia, paso a paso, de cómo los estudiantes, sin proponérselo, emularon al héroe de los grandes relatos de aventura, en la búsqueda del tesoro de la sabiduría. En el viaje, los obstáculos que se presentan son desafíos que ponen a prueba las virtudes del héroe: “una misión sublime a la que le dedicará un derroche de energías” (Bayó & Pérez, 1997, p.15). Ataviado y armado, el héroe enfrenta las fuerzas antagónicas que se le oponen en el camino, pero deberá esforzarse y adquirir las bases conceptuales y destrezas técnicas, que le permitan encontrar sus propias respuestas a los acertijos que deberá resolver en su propia experiencia. Una aventura del conocimiento en un viaje que propone una lectura del mundo y la creación de un relato, que da cuenta de un

fenómeno social: en la experiencia emerge la transformación, es esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Dice Freire (2009):

“...en las condiciones del verdadero aprendizaje los educando se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (p.28).

Al final del camino, nuestros héroes, los estudiantes, deberán hacer una muestra pública de su Foto Ensayo y exponerlo al escrutinio de los espectadores. Es un camino incierto, cambiante y azaroso, propio de un proyecto creativo. Y es de eso, que dan cuenta los relatos autorreferenciales de los estudiantes, como sucede con Cristian, quien inicia su última reflexión, diciendo:

**CRISTIAN. (27 años):** “...con cada visita que hacíamos a los lugares escogidos, logré entender que podía ir mucho más allá en todos los aspectos<sup>48</sup>; conocer más de la tierra, las especies en vía de extinción, plantas curativas y venenosas, conocer más a cada uno de los personajes con los que me topaba y lograr crecer yo mismo como persona, al valorar al igual que ellos, todo lo que nos rodea.” **(RA 2-01)**

---

<sup>48</sup> Los subrayados son nuestros



Fotografía 10: Portada página web Foto Ensayo: Bosques y Vida, 2017

La motivación inicial de Cristian fue mostrar la belleza de la naturaleza, pero a medida que avanzó en el proyecto y se confrontó con el tema, vislumbró un objetivo más profundo de conocimiento, que alcanzó inclusive para valorarlo como un signo de crecimiento personal significativo. Una ventana se abre a lo no imaginado, como afirman Brockbanck & McGill (2002):

“Al pensar, ser y actuar como aprendices críticos, iniciar y proseguir los esfuerzos, que nos llevan más allá de lo dado, para adentrarnos en lo aún no imaginado, explorado y convertido en terreno conocido” (p.16).

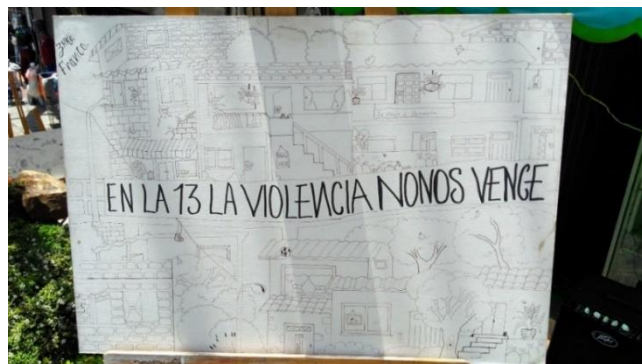
Y así lo evidencia el relato de Fong, una estudiante de nacionalidad peruana recién llegada a la ciudad, que hizo parte de nuestro grupo de aula:

**FONG (19 AÑOS):** “El foto ensayo fue una experiencia agradable; nos enseñó en múltiples aspectos a mirar, tomar decisiones, a poseer un método para



la realización de las cosas, y a entender, que uno debe ir más allá de las apariencias para encontrar la verdad de algo.” (RA 2-08)

En la observación del mundo, primero, y en la posterior elaboración de contenidos, el estudiante confronta sus propias creencias y aprende a mirar, a escuchar y a interactuar con el mundo, desde la exploración de campo hasta el montaje final de su obra en un Foto Ensayo: la praxis comunicativa y formativa lo llevan a reconsiderar sus creencias. La experiencia de confrontarse educa, a decir de Dewey (1960) en tanto posibilita nuevas experiencias de conocimiento.



Fotografía 11: Imagen Fotográfica del Foto Ensayo: Universo 13, 2017

Es significativo lo que nos dice Mateo Abril, que a pesar de que había convivido con la cultura Hip Hop desde niño, por influencia de su padre, reconoce un cambio significativo en sus ideas acerca de ellas:

**MATEO (18 años):** “Este proyecto de investigación me ayudo a ver de manera más amplia como las personas que viven y sienten el Hip Hop, lo toman de una manera radical frente a la forma de mostrar el hip hop, que yo no hubiera imaginado antes. (...) Mi percepción frente a la fotografía ha cambiado en todo lo referente a la técnica y su importancia a la hora de transmitir una idea.” (RA 2-06)

Igualmente, Valentina, que se confrontó por primera vez con una cultura urbana desconocida para ella, de la que tenía apenas referencias negativas, por el estigma social de violentos que tienen para muchos habitantes de Medellín:

**VALENTINA (19 años):** “para mí la experiencia sobre el foto ensayo fue algo muy enriquecedor ya que no tenía tanto conocimiento sobre el hip hop (...), tenía todo el desconocimiento de la cultura y con la investigación que hicimos todo en equipo, pude ver que esta cultura tiene algo que aportar a la sociedad y no son gente mala como pensaba (...) fue muy gratificante por que pudimos transmitir el mensaje que queríamos...” (RA 2-08)

Continuando con la estructura de la aventura, si el personaje Jasón se montó en la nave Argos (Bayó & Pérez, 1997:16) y enfrenó a las temibles fuerzas ocultas de los siete mares del mundo, para alcanzar el anhelado vellocino de oro, también el estudiante recorre el mundo ataviado con su arma: la cámara fotográfica<sup>49</sup>, arma que detiene la vida en un momento de luz, como propone Berger (2015). En medio de su recorrido de observación, que supone el ejercicio práctico en el aprendizaje de contenidos teóricos y técnicos, la interacción social y la creación del Foto Ensayo, y corroboramos que el acto fotográfico, es evidentemente, una experiencia de conocimiento transformadora (Dubois, 2015).

---

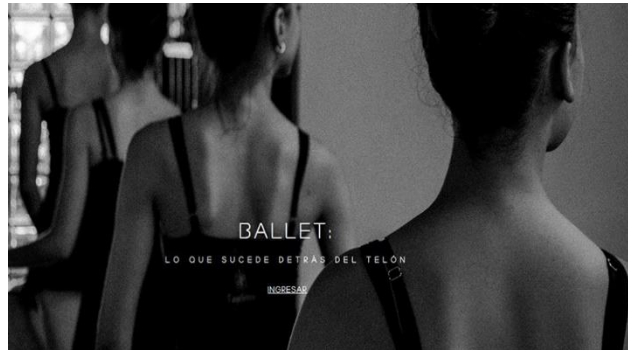
<sup>49</sup> Susan Sontag (2006) asemeja la cámara fotográfica con un fusil: en tiempos de guerra, el hombre dispara fusiles, y en tiempos de paz dispara fotografías, haciendo alusión a poder ideológico y de sometimiento o concientización de la fotografía.



Fotografía 12: Foto Ensayo "Presencia de los Desaparecidos" 2015

Obstáculos y dificultades propios de todo proceso creativo y de producción fotográfica se le presentan en el andar difícil y conflictivo. Su resolución dependerá de su compromiso personal para solucionar los problemas éticos, materiales, técnicos y estéticos que se le van a presentar, y que es donde realmente se vivirá significativamente el proceso de aprendizaje y transformación del ser y del mundo sobre el que actúa. El pensamiento se forja en la experiencia concreta de la realidad, animado por un proyecto concreto, como señala Dewey (citado Brockbanck & McGill, 2002):

"[Dewey] cuestionaba la división tradicional entre mente y cuerpo cuando insistía en que la experiencia debe ser, para el aprendiz, la fase iniciadora del pensamiento (...) necesitamos -dice- una "situación empírica" (sea una oportunidad o un problema) que atraiga nuestro interés y genere la acción. (...) Dewey recomienda un enfoque no escolástico del aprendizaje, que ofrezca a los aprendices situaciones, problemas y proyectos reales, pues, probablemente, esto se incluyan el segundo ingrediente del éxito, según Dewey: la reflexión sobre el mundo real" (p.154).



Fotografía 13: Foto Ensayo: Ballet, 2017

### 4.3 DIMENSIONES FORMATIVAS Y SUS CATEGORÍAS

La interpretación de los hallazgos se presenta desde cada una de las dimensiones formativas, siguiendo el esquema de ordenamiento que facilitó el agrupamiento de datos y la definición de las categorías generales por campos semánticos, como ya explicamos anteriormente. En la experiencia del grupo de aula en su proceso de creación del producto final de semestre -Proyecto Foto Ensayo-, constatamos que los estudiantes, vivieron una experiencia donde debieron reevaluar sus propias ideas y asumir un compromiso con el proyecto, y se enfrentaron a la solución de contingencias y a resolver necesidades narrativas y técnicas:

**CRISTIAN (28 años):** Si ha sido un proceso significativo con respecto al aprendizaje... Inicialmente me gustaría hablar de los guardabosques: Personas que son apasionadas por la conservación de la vida, (...) ellos realizan su labor por gusto propio y no realmente por el salario que les otorgan; me sirvió como espejo este foto ensayo para ser un poco más consciente y a desconfiar de mis propias ideas, que muchas veces resultan de una visión equivocada o por el desconocimiento” (RA2-02)

*Ser, saber y hacer*, dimensiones formativas en el proceso de aprendizaje, de los estudiantes, animados por una mirada personal en el trabajo afanoso y una actitud comprometida, solucionando los problemas que surgen indefectiblemente en la realización del Proyecto Foto Ensayo.



Fotografía 14: Foto Ensayo “Presencia de los Desaparecidos” 2015

### 4.3.1 DIMENSIÓN DEL SER

*“Cuanto más capaz me vuelvo de afirmarme como sujeto que puede conocer tanto mejor desempeño mi aptitud para hacerlo”*

*Paulo Freire*

Nuestro héroe recorre el mundo exterior, en un viaje hacia el interior de sí mismo. La primera dimensión formativa es el *ser*, el sujeto en proceso de formación y construcción de su subjetividad, que revelan formas particulares de construcción de conocimiento y de su subjetividad, particularmente en grupos juveniles, como ya mencionamos en el marco teórico, de acuerdo con Muñoz (2007) y que constatamos en la experiencia de los estudiantes:

“la importancia que desde diversas áreas del saber se le concede actualmente a la dimensión cultural, a la cultura propia de los movimientos sociales, de las grupalidades, de las nuevas subjetividades, de las minorías, de los ‘subalternos’, de los grupos de usuarios (las denominaciones son infinitas) para crear posibilidades de vida, redefinir las relaciones sociales y formas viables de existencia en medio de los nuevos órdenes sociales globales que se están configurando” (p. 71)

En ese sentido, hallamos la información que emergió de los relatos y las reflexiones de los estudiantes, que el detonante<sup>50</sup> en la historia del héroe, es el momento en que interactúa con el mundo, orientado por el enunciado de un posible tema, que lo llevará a confrontar sus sentimientos, creencias, pre-conceptos y prejuicios. La transformación asoma en la brega por encontrar qué contar y cómo hacerlo. La situación es dramática porque remueve al héroe en sus convicciones, confronta sus ideas con otros actores sociales y le exige tomar una postura ante la realidad. En la dimensión del ser, se agruparon estos hallazgos en tres categorías generales: 1) Subjetividad e identidad social, 2) Interacción social; y 3) Curiosidad epistemológica y estética.

#### **4.3.1.1. Subjetividad e Identidad Social**

La fotografía certifica vínculos familiares y sociales, y hechos que dan cuenta de la vida de las personas; les permite identificarse como miembro de una familia o del grupo de

---

<sup>50</sup> El término Detonante, es usado aquí en el sentido que se le da en la estructura dramática de un relato, como momento en que se da inicio propiamente a la historia, porque hubo una alteración del orden inicial en la vida del personaje

amigos, con una historia propia a la cual sienten que pertenecen (Sontag, 2006). En ocho de diez de relatos autobiográficos (RA 1), la primera relación significativa con la fotografía se produce en la infancia y se asocia al álbum familiar de fotografía. Catalina, de 23 años de edad, describió esta experiencia, como paredes tapizadas con “*enormes cantidades*” de fotografías familiares en la casa de los abuelos (RA 1-101). Estamos ante el uso privado de la fotografía, asociada al sentido de preservación de la memoria de los momentos más significativos de la familia y del entorno privado, pero que se comparten socialmente. Cuando alguien atribuye un especial valor a las fotografías tomadas por la madre, especialmente por su desconocimiento técnico en la operación de la cámara, pero que logra la espontaneidad de las cosas tal como suceden en la realidad, el estudiante sin proponérselo, toca fibras sensibles de la discusión teórica sobre lo que Dubois (2015) denomina el principio de realidad de la fotografía, y el rol social del fotógrafo (Sontag 2006, Dubois 2015, Berger 2015).

**ALEJANDRO (17 años):** “Esas fotografías muestran realmente lo que somos ya que en ninguna tenemos algún tipo de “pose”, todas eran fotos desprevenidas (RA 1-01),

Cierta aura mágica envuelve esta clase de fotografía, capaz de certificar la vida y de dar identidad a las ausencias y volver presencias a la ausencia de familiares ya fallecidos (Sontag, 2006); lo relevante para esta investigación, en todo caso, es que le permitió a los estudiantes afirmar aspectos de identidad social: los estudiantes presentaron una visión que tiene de sí mismo desde dónde asumen una actitud frente al aprendizaje formal, según sus creencias y convicciones personales. No obstante lo anterior, en los mismos relatos encontramos que para ellos era importante señalar que se sienten diferentes en su entorno

familiar y social, como si se identificaran con una visión algo idealizada del fotógrafo: un ser único, artístico, creativo y dotado de habilidades especiales para *tocar* a las personas con sus obras. Aquí algunos aparte de diferentes relatos:

**CATALINA (23 Años)** “... soy, como dice mi padre, la diferente de la casa, siempre me ha llamado la atención lo poco común lo que no es muy convencional”. (RA 1-101)”

**FERNANDO (21 años)** “...más allá de ese perfil profesional y de formación académica, soy una persona que siente el arte. Regido por los sentimientos creo, que el amor, de la forma que sea, es lo único que mueve y mantiene el mundo) algo que me convertiría quizás en esa expresión de “poeta empedernido””. (RA 1-103)

**ANDRÉS (18 años):** “Soy amante de la música, los videojuegos, la filosofía, la ciencia y cualquier tema que implique temas sociales (...) Durante toda mi vida, he visto muy llamativo el tema de la captura de imagen, tanto estática como en movimiento y todos los medios, que llevan a crear aquella cosa que comúnmente denominamos como la multimedia.” (RA 1-106)

**MARÍA KAMILA (25 años):** “Para muchos puedo ser la más berrinchuda, caprichosa y consentida. Quizá sin saber que en el fondo soy más que eso: creativa, alegre, persistente y perfeccionista como sé bien serlo.” (RA 1-112)

Lo que encontramos, es la intención manifiesta de mostrarse a los demás, como personas diferentes, creativas, con vocación artística y lo que es importante, con el anhelo de lograr el reconocimiento social por ello, especialmente, en las redes sociales.



**FONG (19 años):** Mi experiencia con la fotografía comenzó con el nacimiento de mi hermana menor, ya que publique una foto de su pie en Instagram y obtuve muchos likes, nueve, pero para mí era mucho en ese tiempo, ya que antes solo tenía un like o dos y bueno (fueron) mis primeros seguidores. **(RA 1-104)**

**JULIANA (21 años):** Cuando yo estaba en el colegio... me dedicaba a fotografiar los ojos de mis compañeras. Algunos eran verdes, otros azul celeste, cafés, brillantes, opacos y la pupila era lo de menos, disfrutaba de ver en sí el detalle de sus alrededores y cómo cada fotografía podía reflejar las virtudes e incluso los defectos de cada una de ellas. Obtuve muchos likes en face. **(RA 1-110)**

Los estudiantes, de este grupo de aula, como hemos dicho, pertenecen a una generación que ha naturalizado el uso de las TIC, como medio de relacionamiento social (Argüello, 2014). Si bien el tema de la investigación no tiene por objeto medir el impacto que tienen las tecnologías de la información (TIC), en la formación de los jóvenes estudiantes universitarios, sí es de interés notar la relación causa-efecto entre el reconocimiento que recibe de las fotografías que publica en las redes sociales, y la percepción que refleja de sí mismo en el relato. El protagonista de esta aventura, (el estudiante en disposición creadora) es entonces, a decir de Argüello (2014) un sujeto en construcción y en contexto social en situación relacional.



Fotografía 15: Home page de Foto Ensayo: Resiliencia, 2016

#### 4.3.1.2. Interacción social y Construcción de Conocimiento

Los estudiantes están inmersos en el proceso de creación de su proyecto de Foto Ensayo, donde se ven confrontados a replantear sus convicciones y creencias personales, frente al tema que desarrollan en el Proyecto Foto Ensayo. El proceso cognitivo conlleva la introspección del sujeto en la comprensión de la realidad, desde la conciencia del mundo en la perspectiva fenomenológica, que analizamos en la Teoría de la Acción Comunicativa. Recordemos aquí la idea que Habermas (1987) introduce con el concepto de *mundo de la vida* como el “horizonte en que los agentes comunicativos se mueven” (p. 169), es decir, como contexto de la acción comunicativa, y que sirve para entender desde donde los sujetos se relacionan entre sí y logran el mutuo entendimiento sobre la situación que se presenta en la realidad.

En otras palabras, los pre-conceptos de los estudiantes frente al tema escogido para sus Foto Ensayo, de cualquier forma, son el aporte inicial, que el estudiante aporta al diálogo y

esto tiene consecuencias éticas para el docente respecto al conocimiento que trae el estudiante. Asimismo, Freire (2009) nos reafirma al respecto:

“Respetar la lectura del mundo del educando (...). Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una maneras más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura del mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción de conocimiento.” (p. 117).

La experiencia es personal y diferente para cada uno, como lo fue para Valentina y para Julian, que hicieron parte del grupo de aula que se vinculó a la investigación.

**VALENTINA (19 años):** “para mí la experiencia sobre el foto ensayo fue algo muy enriquecedor ya que no tenía tan conocimiento sobre el hip hop y más sobre los términos del mismo tenía todo el desconocimiento de la cultura y con la investigación, que hicimos todo en equipo, se puede ver esta cultura tiene algo para para aportar a la sociedad, y no tiene nada de malo, como dicen algunas personas.” (RA 2-08)

**JULIAN (22 años)** “Esta experiencia de Foto Ensayo me deja una gran enseñanza y es que no podemos juzgar un libro por su portada, debemos leerlo, conocerlo, conocer su autor, para así luego de leerlo un par de veces logremos entenderlo, tal como pasa en la 13 (RA 2-05)

La confrontación de las convicciones de los estudiantes, encuentra su escenario en la interacción social: la praxis cobra relevancia para nuestro héroe en el intercambio de sentidos, que se produce en el encuentro con los actores involucrados en el fenómeno social observado. Nos vemos instalados en el paradigma de procesos comunicativos participativos y dialógicos planteados, en el marco teórico con Paulo Freire como principal referente del paradigma, que ilumina y alienta esta investigación. Revisemos un fragmento del diálogo que se dio en el Taller de Discusión (TD), con los integrantes del grupo que realizó el Proyecto Foto Ensayo “Bosques y Vida”, para quienes fue revelador el encuentro con un grupo de guardabosques:

**CRISTIAN (27 AÑOS):** ...eh, Profe vea lo que nosotros hemos visto con nuestro Foto ensayo, particularmente, es que nosotros somos muy, muy, muy apegados a las cosas que nos relacionan con la ciudad, todo lo que es intercomunicaciones y ese tipo de cosas, las personas con las que hemos interactuado en el proyecto de nosotros nos ha mostrado que no es necesario tener, tener, tener sino cómo ser; es muy bacano tener ese encuentro con esas personas porque le van enseñando a uno que no es necesario, pues, todo este tipo de cosas materiales. Lo que ellos hacen es como salvar un poco o intentar salvar el medio ambiente, ellos se alejan un poco de ese tipo de cosas materiales...

**ENRIQUE (docente):** O sea, que podríamos decir que de alguna manera en esa interacción con los guardabosques, ha habido como un cambio o un cuestionamiento en ti frente a lo que valoras, a lo que es importante en la vida

**CRISTIAN (27 AÑOS):** Total profe, igual pues, a uno le cuesta mucho trabajo despegarse digamos, del celular, por ejemplo, o de... no sé, crearse sus propias necesidades de tener cosas. Lo que hemos aprendido con ellos es que eso no es necesario para ser feliz, no es necesario estar lleno de cosas (...) relacionarnos con esas personas me ha hecho como pensar que... que un trabajo

en la ciudad, todo el tiempo te tiene bajo estrés, bajo presión y uno hace el paralelo con la labor de ellos y ellos están trabajando realmente en lo que aman **(TD p, 1)**.

En el diálogo de los estudiantes con las familias de los guardabosques, podríamos estar ante una posible toma de conciencia del mundo: un primer paso hacia su formación crítica. Por supuesto, podría decirse también, que en ellos hay cierto exceso de candidez en su valoración del fenómeno social que observan, fruto de la idealización del personaje -los guardabosques-, y no de una reflexión más profunda. Sin embargo, en el diálogo intencionado que propone el Aprendizaje Reflexivo, lo importante es reflexionar el hecho o fenómeno, y el proceso de pensamiento que deriva de la interacción, porque de ahí es que puede surgir una nueva perspectiva o convicción frente a lo observado. Dicen Brockbank & McHill (2002):

“Empleamos esta expresión [diálogo intencionado] para hacer hincapié en la cualidad o hecho de ser intencionadas, en cuanto actos explícitos con una finalidad o volición. (...) Sólo si examino de forma explícita mis intenciones, y tras de ellas, mis valores, puedo comenzar a pretender que mis intenciones sean congruentes con mi práctica.” (p. 77).



Fotografía 16: Foto Ensayo  
“Bosques y Vida” 2017

#### Símbolos

A pesar de su juventud, Álex entrega todo al bosque, y lo mezcla con su amor por el arte. Tatajes, música y fotografía hacen parte de sus más grandes pasiones.



Lo que los estudiantes vivieron en la interacción con los guardabosques, mínimamente, los llevó cuestionar su propia vida citadina. Y en ese cuestionamiento, surge la oportunidad de que el estudiante encuentre la motivación en el aprendizaje y asuma un compromiso ideológico de transformación en la acción comunicativa, concretamente, en el relato del Foto Ensayo.

#### 4.3.1.3 Curiosidad Epistemológica.

Un factor de motivación importante, que hemos identificado en el proceso de aprendizaje, es el gusto por el conocimiento expresado por los estudiantes, y que Freire (2009) denomina curiosidad epistemológica, y define como:

“...curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia.” (p.30).

Y esa es una experiencia que motiva y se valora por parte de los estudiantes, al momento de reflexionar acerca de la fotografía. Es ilustrativo el relato de María Kamila:

**MARÍA KAMILA (25 AÑOS):** Desde pequeña -con mi ingenuidad en completo furor- sentía que tomarle foto a todo y a todos me generaba mucha felicidad, me sentía a gusto haciéndolo y ahora que estoy más grande lo veo reflejado en mi carrera. (RA 1-112)

Es interesante observar como establece un impulso de partida de “ingenuidad en completo furor” a un punto de llegada, donde anticipa el resultado de ese impulso que la llevará a tener una “carrera”, para la cual se está preparando. En otras palabras, la decisión de estudiar tiene sus primeros antecedentes en una experiencia con la fotografía que se inició de niña. Lo relevante es la motivación y la emoción de la vivencia significativa en el proceso creativo de su aprendizaje personal y único: la vivencia de su propia aventura para alcanzar el tesoro de la sabiduría, y un punto de vista autónomo e independiente, para construir su aprendizaje. Nuevamente nos apoyamos en Brockbank & McGill (2002), quienes citando a Giddens hablan de la emoción en los procesos cognitivos:

“Giddens afirma que la emoción y la motivación están intrínsecamente conectadas (...) la emoción no es, y raramente ha sido, valorada en la vida académica; desarrollada sobre la premisa de que el intelecto era superior al cuerpo y que solamente podía ser racional, las emociones no eran fiables. Las raíces dualistas de la academia la han llevado a devaluar el cuerpo como las emociones y los sentimientos, privilegiando solamente y el intelecto. Los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción como desconfiar de ella y devaluarla.” (p. 61-62).

En otros relatos, la curiosidad pareciera estar implícita en su experiencia en el acto fotográfico como medio para conocer y leer el mundo. Es el caso de Alejandro, que además se anima a una definición más general de la fotografía:

**ALEJANDRO (17 años):** “Mis padres me regalaron un celular, que toma fotos muy buenas, y empecé a tomar fotos aún mejores, pero más que todo, a lugares que me gustaban (...) La fotografía es un arte por el cual el fotógrafo se puede expresar libremente a través de un momento congelado en una foto, sirve tanto para informar, persuadir, entretener, denunciar, apreciar etc. La fotografía es algo necesario en la historia del ser humano actual, ya que mediante ella conocemos muchas cosas (RA 1-105)

En este momento, es tarea del docente motivar de acuerdo con Freire (2009):

“...al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento.” (p.114).

El deseo de conocimiento se convierte en un compromiso personal con el aprendizaje; como bien señalan Julián y Cristian:

**JULIAN (22 años)** En mi experiencia, las fotografías nos sirven para capturar un momento para siempre, para recordar algo importante, o no tanto, o también sirve para mostrar una situación específica, ya sea por periodismo o solo por informar a otro. (...) Me apasiona la fotografía y todo lo que puedes lograr capturar en un cuadro, no solo lo objetivo sino también lo subjetivo. Así que espero aprender mucho en este semestre, para saber qué era lo que estaba haciendo bien o mal y asimilar conocimientos y autocorregirme. (RA 1-109)



**CRISTIAN (28 años)** “mi pasión por la imagen y mi proyecto de estudiar y sumergirme en este curioso mundo de la fotografía y el video”. (RA 1-102)

La curiosidad epistemológica, como hemos dicho, se convierte en un propósito formativo del estudiante. Dice Julian:

**JULIAN (22 años)** “Me apasiona la fotografía y todo lo que puedes lograr capturar en un cuadro, no solo lo objetivo sino también lo subjetivo. Así que espero aprender mucho en este semestre, para saber qué era lo que estaba haciendo bien o mal y asimilar conocimientos y autocorregirme con la ayuda de los profes”. (RA 1-109)

Pero, aún una visión ingenuamente optimista de la fotografía sobre su capacidad de transformación del sujeto, es significativa para nosotros, porque resulta de la valoración de la interacción que se estableció con el sujeto fotográfico, como se desprende del siguiente fragmento de uno de los relatos:

**JULIANA (21 años):** “he logrado captar en una foto la esencia de las personas y un paisaje que más allá de su apariencia transmite su realidad (...) Es completamente apasionante aquellos momentos en los que logra con la técnica y un espíritu libre, innovador y al mismo tiempo curioso, viajar, sentir, amar e incluso sanar, sí, sanar heridas, sanar recuerdos, superar y volver a comenzar etapas, sueños, metras, y vidas... a través de sus fotografías.”(RA 1-110)



Fotografía 17: Foto Ensayo “Resiliencias” 2016

Efectivamente, el acto fotográfico, dice Dubois (2015), implica un proceso de conocimiento del mundo:

“...la fotografía define una verdadera categoría epistémica, irreductible y singular, una nueva forma no sólo de representación sino más fundamentalmente todavía de pensamiento, que nos introduce a una nueva relación con los signos, el tiempo y el espacio, lo real, el sujeto, con el ser y el hacer.” (p. 114).

En esa medida también, la fotografía se constituye en un medio que estimula la curiosidad por conocer el mundo, dada la naturaleza específica que lo hace posible: el acto fotográfico.

#### **4.3.2 DIMENSIÓN DEL SABER.**

*“cuando hablamos de “transformador”, nos referimos a que se estimula al alumno para que se convierta en pensador crítico, según las normas y requisitos de su disciplina.”*

*Anne Brockbank & McGill*

El sujeto necesita saber qué y cómo hacer, lo que pretende hacer. Hemos dicho, que uno de los hallazgos más significativos es la confrontación personal como motor generador de discernimiento del estudiante sobre sí mismo; y, que de ahí surge una oportunidad de impulsar el saber, y materializarlo en su proyecto creativo. Por lo pronto, Jasón en su aventura, iza su bandera en lo alto de la vela y se encarama en el mirador con visión panorámica sobre el ignoto mar. De la misma forma, nuestro héroe, el estudiante, define un enfoque del tema de su proyecto de Foto Ensayo, está motivado y asume un compromiso individual y colectivo con el proyecto; él entiende la necesidad de adquirir las competencias técnicas y narrativas para poder expresar su visión del mundo. Esto, verificamos, se presentó en dos momentos de nuestro análisis: 1) Diálogo reflexivo e intencionado entre los actores del proceso de formación (profesores – estudiantes - estudiantes) sobre el tema del Proyecto; y 2) inmersión y diálogo con los actores del fenómeno social o realidad, de que trata el Foto Ensayo.

#### **4.3.2.1 Aprendizaje reflexivo en la formación.**

La propuesta metodológica del aprendizaje reflexivo, como hemos señalado, encuentra en la comunicación dialógica, el escenario natural para la interacción en el aula con los demás estudiantes y el docente, así como como en los escenarios del acontecer fotográfico: la calle, la ciudad, el mundo. Una apuesta no exenta de riesgos cuando el objetivo según Brockbank & McGill (2002), es:

“...intentar promover un aprendizaje crítico, que nos capacite a todos, como aprendices a asumir el riesgo que supone ir más allá de la mejora necesaria de nuestras capacidades de aprender y de utilizar el aprendizaje. Al pensar, ser y actuar como aprendices críticos, iniciar y proseguir los esfuerzos que nos llevan más allá de lo dado, para adentrarnos en lo aún no imaginado, explorado y convertido en terreno conocido.” (p.16)

El Aprendizaje reflexivo es un modelo pedagógico que se estructura sobre la base de la relación establecen los sujetos con el tema en un diálogo inter-subjetivo, libremente, por decisión propia, y a la luz de los resultados de la investigación, parece conllevar a un compromiso personal con el saber, porque el conocimiento resulta significativo para él y porque le permitirá construir su propio relato, su Proyecto de Foto Ensayo. Así es como pareciera que el estudiante asume críticamente su proceso de aprendizaje y por lo tanto, desarrolla la capacidad de definir un punto de vista particular. De acuerdo con Brockbank & McGill, (2002):

“El discípulo puede ser crítico en relación con los dominios del aprendizaje, su yo y el mundo, en donde él no sólo es capaz de hacerse con el saber, sino de aportar su propio yo, incluyendo la emoción y la acción, al proceso de aprendizaje (...) Es capaz de situarse en una posición reflexiva respecto a su forma de aprender.” (p.18)

El primer relato autobiográfico (RA-1) escrito por los estudiantes corrobora, que ciertos recuerdos significativos y percepciones previas de la fotografía, como un saber que el sujeto trae consigo y determinan la actitud con la que encara el proceso de aprendizaje. El conocimiento empírico que obtuvo el estudiante en algún episodio del pasado valioso, se consideró digna de ser contada, y en el proceso de aprendizaje, se convierte en un saber valioso desde el inicio del proceso. De acuerdo con la pedagoga e investigadora Ana Julia Hoyos, hemos dicho, que el relato autorreferencial o autobiográfico “posibilita la reflexión sobre vivencias e historias narradas, articuladas a conceptos de la carrera, y permite reconocer (...) nuevos atributos de su subjetividad del estudiante” (Hoyos, citado por Gonzales y otros, 2008, p. 57). Como rasgo general se observó el reconocimiento del modelo reflexivo en la construcción del conocimiento en el aula, y en el hacer, que se revela en la praxis. Así lo corroboran los relatos de Catalina y Cristian:

**CATALINA (23 años)** “Recuerdo mucho que las tías que venían de visita de Estados Unidos a nuestra casa, siempre traía cámaras de rollo desechables, de color amarillo con negro marca Kodak, que se compraban en máquinas dispensadoras. Estas cámaras a mi edad, unos 10 años, eran la sensación y más cuando ese era el regalo más anhelado. Nunca pensé que en algún momento de mi vida recordaría ese momento que nunca parecieron relevantes pero ahora veo de donde viene mi amor por esto.” (RA 1-101)

**CRISTIAN (27 años):** “La metodología reflexiva aplicada en el área fue ideal, ya que nos sirvió para poner los pies en la tierra varias veces con respecto a lo que estábamos haciendo y hacia dónde estábamos llevando el proyecto. El

“regañó” en el pitch<sup>51</sup>, hasta la muestra final, todo fue un aprendizaje constante y no solo a nivel de fotografía, sino a nivel investigativo.” (RA 2-01)

En la reflexión colectiva que se dio en el Taller de Discusión (TD), David, explicó, asimismo, cómo surgió la confrontación con el tema de su Proyecto de Foto Ensayo “Bosques y Vida”:

**DAVID (18 años):** “Profe, a nosotros nos marcó mucho el ejercicio de “Pitch” que hicimos. Fue muy bacano, trajo esa persona que nos opinó sobre el proyecto (...) entonces ahí fue donde fue la parte más difícil: buscar el trasfondo del tema, lo que sea novedoso, lo que impacte directamente a las personas y es más fácil, pues, ¿quién está en favor de la contaminación? ¡Nadie! o sea eso es obvio lo de los bosques, entonces es el proceso de búsqueda como del tema implícito ahí, fue mucho más bacano que pensar en tomar unas fotos y ya.” (TD p. 15)

Se ratificaron las bondades del diálogo reflexivo en la dimensión del saber, en el sentido en que lo entienden Brockbank & McGill (2002):

“...para nosotros el diálogo reflexivo, que permite el aprendizaje críticamente reflexivo, compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Por tanto, se cuestionan nuestras premisas sobre el saber, sobre nosotros mismos y nuestro mundo punto (...) Ese aprendizaje se transforma en reflexivamente

---

<sup>51</sup> El “pitch” es una presentación y sustentación de los proyectos ante el docente o jurado de evaluación de avances en la etapa de diseño del proyecto Foto Ensayo.

crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos que se gana al saber, al yo y al mundo y surge una nueva comprensión.” (p.73).



Grito de guerra

Los guardabosques utilizan sonidos de la misma naturaleza como códigos para comunicarse entre ellos. El código con el que se identifica a Hernán es el canto del Cacique Candelo.



Fotografía 18: Portada Pagina Foto Ensayo “Bosques y Vida” 2017

Miremos la experiencia de José, que junto a un grupo de compañeros observaron ciertos contrastes entre lo urbano y la naturaleza dentro de la conurbación de Medellín, que lo llevaron a conocer otro estilo de vida y una manera diferente de ver el mundo. La reflexión en sí misma, evidencia la tendencia de cambio de las ideas del estudiante:

**JOSÉ (20 AÑOS)** “a mí me ha llamado mucho la atención, la semana pasada, el tema que está tratando mi amigo Pablo, que es naturaleza y ver de pronto de Niquía a Copacabana, que cada día hay menos zona verde, o sea, cada día tenemos más fábricas, más edificios. (...) lo que decía ahora el compañero, cada día nos estamos volviendo más ciudadanos. (...) la gente del campo es la gente más formal y querida del mundo, porque esa gente es feliz con lo que tiene; nosotros aquí no, (pausa) Ellos son súper atentos y queridos y le hablan a usted con mucha naturalidad. O sea, si le dicen algo se lo dicen de corazón. Entonces eso es muy bonito de la gente del campo...” (TD, p. 8)

Asimismo, el aporte de Juan Fernando, que encaró solo el reto de realizar el Proyecto Foto Ensayo, resultó particularmente interesante. Inicialmente definió un tema, algo anodino,

sobre modelaje, aunque luego evolucionó a una mirada perspicaz y reflexiva sobre la ciudad y sus imaginarios:

**JUAN FERNANDO (21 años):** “...algo que me sirvió mucho para mi trabajo fue como la contraparte que ustedes me hicieron el día del ‘pitch’, porque yo sentí que se me vinieron contra mi trabajo, quizá si tenga algo de moda (...) lo veían más estético que social, pero literalmente me han entregado muy muy buenas enseñanzas. (...) Después de que leí el libro "Imaginarios urbanos", lo leí y lo sigo leyendo para entenderlo mejor, tuve esa visión de la ciudad, pero ustedes estaban viendo mi trabajo como un tanto superficial. (...) Y cada vez que intentaba explicarles se me hacía un reto pues,...ellos [compañeros de aula] creen que solo voy a tomar la foto del pantalón, de la marca del pantalón, pero no es así, es mostrar la ciudad desde un punto de vista.

**ENRIQUE: (Docente):** (...) Todos los temas en el fondo tienen una base social; (...) cuando alguien trae aquí un tema de cómo los muchachos se visten distinto, inmediatamente en nuestro imaginarios decimos "ah, es moda" entonces lo llevamos a la categoría moda, entonces ¿cómo hacer para salir de ahí?, la respuesta nos la ha dado el compañero: entendiendo que no se trata de moda restringido a la vestimenta, sino de un fenómeno social, de jóvenes tratando de expresarse y afirmarse socialmente, a través de cómo se visten. (...) De la misma manera podíamos hacer lecturas de cada uno de los Foto Ensayo de ustedes.”

(TD, p. 10 - 11)



Fotografía 19: Montaje fotográfico Foto Ensayo Outfit, 2017



El estudiante se hace más consciente de sí mismo y se ve desafiado a construir un punto de vista personal sobre una realidad social superando sus propios prejuicios y convicciones. En la dimensión del ser, la autorreflexión expresa el cambio en la subjetividad. Miremos otro momento en el taller de discusión (TD):

**JULIAN (22 años):** “...hace poco hicimos la última entrevista; es un tipo que baila, nos contó que a él le encanta pues,... nos contó cómo empezó con el Rap, después cómo había empezado a bailar. Nos contó que le encantaba el Rap y lo escuchaba desde chiquito, pero que cuando bailaba se sentía raro y ya el Rap pasaba a ser como otra cosa, como que me desvié mucho del tema de la nueva y la vieja escuela cuando él nos dijo (...). Pues ya siento que deberíamos estar contando otra cosa en el Foto Ensayo...

**ENRIQUE (Docente),...** explícame un poco. Es decir, del tema que está planteado yo comienzo explorar y surgen nuevas cosas...

**JULIÁN (22 años),...** si, surgieron nuevas ideas y unas preguntas sobre si estamos mostrando lo que realmente deberíamos mostrar, no sé...

**ENRIQUE (Docente)...** ¿y cuál es tu intuición hasta aquí? ¿Qué tal vez no, que tal vez debes mostrar qué? ...

**JULIÁN (22 años)...** Contando digamos que... (*piensa*) qué se siente al hacerlo. Pues a mí me encanta rapear, yo rapeo y me encanta; pero nunca me he preguntado qué se siente, cuando lo hago, qué siento o porqué lo hice. Me gustaría mostrar eso, pero eso es difícil”. (TD, p. 12).

Para nosotros, lo relevante, es señalar la confrontación de ideas del estudiante, el compromiso con el conocimiento y una forma de expresarse por medio del Proyecto Foto

Ensayo, que como plantea Freire (2009): “revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo.” (p. 118)



Fotografía 20: Home page Foto Ensayo: Contrastes 2017

#### **4.3.2.2 Competencias técnico-profesionales (SABER)**

En el marco del plan de estudios de la facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico J.I.C aprobado en 2014 por el MEN, se define el perfil de egresados como un profesional en el área de la comunicación con competencias técnico profesionales, para la creación y producción de contenidos en diferentes medios audiovisuales, por lo que se concibe al estudiante como un sujeto creativo, con capacidad crítica para interpretar, analizar y reflexionar los contenidos audiovisuales (Documento Maestro Programa Comunicación Audiovisual, 2014, p.16).

En el ámbito específico de la acción fotográfica, que es lo que ha motivado la investigación, el estudiante deberá desarrollar competencias técnicas operativas de una cámara y narrativas, para trascender en la acción comunicativa, que en definitiva, consideramos, exige un compromiso con un punto de vista, unas destrezas específicas, y una

visión estética de cómo presentar y tratar el tema. Para Berger (2015), ahí se marca la diferencia entre una fotografía memorable o banal de una fotografía:

“Lo que las distingue -dice Berger (2015)- es el grado de explicación del mensaje que ofrece la fotografía, el grado en el que la fotografía hace transparente y comprensible la decisión del fotógrafo. (...) Denominamos así “fotografía” al proceso de hacer consciente la observación.” (p. 29).

Al inicio, los estudiantes, parecieran asumir para sí, el rol social de fotógrafo en algún momento de la niñez, en el ámbito privado de la familia, lo que en algunos casos inclusive deviene y se transforma en un medio de exploración y apropiación del mundo. El héroe confía en su destreza merced a su experiencia previa con la cámara fotográfica: enfoca y obtura, la operación técnica es básica y sencilla, y además, el resultado es significativo, porque se valora socialmente, especialmente en las redes sociales, como hemos mencionado anteriormente.



Fotografía 21: Imagen Fotográfica con texto del Foto Ensayo: Ballet, 2017

El Taller de Discusión se realizó el tercer mes del calendario lectivo del semestre, cuando los estudiantes se encontraban en medio de la producción fotográfica.<sup>52</sup> Durante los 90 minutos que duró el taller, la agenda temática se redujo a dos temas sensibles en ese momento para el estudiante, por la experiencia que estaba viviendo en el proyecto, entre ellas, la más crítica: de qué y cómo se va a ver el Foto Ensayo; es decir, la forma de materializar el tema en la obra. Adicional a la dificultad propia del desarrollo del tema, se suman la necesidad de adquirir competencias técnicas, lo que provoca tensión en el proceso creativo, porque implicaban competencias narrativas de lenguaje y técnicas de la fotografía, que ocupan la atención héroe:

**JULIANA (21 años):** “...personalmente he tenido experiencia personal en este semestre con algunas fotografías (...) es como el momento en el que ocurre, y para mí las fotografías que tomamos tienen lo que quiero mostrar.” (TD, p. 17)

**ENRIQUE (Docente):** ¿Y cómo ha sido para ti Jeffrey el tema y la creación fotográfica?

**JEFFREY (28 AÑOS):** Si por ejemplo, yo lo veo como una imagen en la cabeza, es como... usted ha visto esas películas en las que la gente pasa como corriendo pues, en su vida y hay gente que se detiene y se queda pensando en algo como analizando algo (...) lo que cambia es que ya no es uno el que camina, sino el que se detiene a analizar cómo va a ver las cosas de otra forma diferente, ve que está pasando y cómo lo vas a captar con la cámara. (TD: 8)

---

<sup>52</sup> El Programa de Estudios de la materia Proyecto Foto Ensayo (Formato CAV - FDP 70) del Politécnico J.I.C. define cinco Unidades de contenidos que corresponden a cinco etapas en ejecución del proyecto de Foto Ensayo, durante el semestre lectivo. La Unidad tres corresponde a la etapa de producción de recursos de lenguaje (fotografía, texto y audios) que ocurre a la mitad de semestre, aproximadamente.

Una suerte de alerta permanente sostiene la atención en movimientos constantes de confrontación con los obstáculos que surgen, y provoca un espacio propicio para la acción docente en la discusión, para exigir un sentido más crítico y riguroso frente al objeto de estudio.

**ENRIQUE (Docente):** “...si la pretensión no es necesariamente cambiar el mundo, pero sí dar una mirada personal, crítica y reflexiva, a lo mejor el impacto sea mayor a lo que inicialmente pensamos y puede conllevar una transformación en el espectador; en cualquier caso la pregunta es: ¿qué tan profunda está siendo mi mirada, qué tan crítica; qué tan revelador está siendo mi trabajo frente a esa realidad? Lo que está de fondo en esa pregunta en realidad es ¿qué tanto me está cambiando a mí? Como decía el fotógrafo Sebastián Salgado: “cada proyecto fotográfico que emprendo me transforma”. En ese orden de ideas, una mirada personal puede cambiar el mundo y transformarme a mí como persona. Es el fotógrafo el primero en sufrir la transformación y luego, quizás, el espectador.” (TD, p.18)

Otro aspecto crucial que surgió en el Taller de Discusión (TD), fue el contexto institucional de aprendizaje y el compromiso de los docentes con el proyecto pedagógico reflexivo que sustenta el Plan de Estudios. Con justa razón los estudiantes afirmaron, como resultado de la praxis, la falta de coherencia en la aplicación de un modelo pedagógico por parte de algunos docentes. Es el caso de Juliana y María Kamila que cuestionan, con razón, a los docentes, que solamente se interesan en el aspecto técnico de la fotografías.

**JULIANA (21 años):** “...pero, me he encontrado con docentes que solo están enfocados en lo técnico y en evaluar los aspectos técnicos de la foto, ni

siquiera es como que van más allá de la intención de la foto o el porqué de la fotografía, sino que lo técnico es esto, esto y esto y no lo tiene y está mal.” (TD, p. 17)

**MARIA KAMILA (25 edad):** (...) “...yo estoy de acuerdo, como decíamos al principio [del semestre], cuando hablamos de la diferencia de las fotos que tomaba la mamá de uno o cuando uno veía ese álbum de fotos, como las fotos salían exactamente con lo que se quería expresar en el momento entonces ya, pues a lo menos mi mamá no tenía una técnica de fotografía de nada, pero las fotos eran exactamente lo que ella quería expresar a la hora de tomar las fotos.” (TD, p. 17-18)

Los estudiantes hacen su denuncia justificada de las inconsistencias en la aplicación del modelo reflexivo de aprendizaje que nos proponemos en el trabajo de aula, y demuestran con ellas, que prima aún en algunos docentes, la concepción instrumental en la enseñanza universitaria. La aplicación de la didáctica reflexiva, requiere de la convicción de parte de todos los actores, especialmente de los docentes. De la misma manera que el estudiante se compromete con la reflexión crítica, en la toma de decisiones estéticas y epistemológicas para la acción creativa y comunicativa, el docente debe comprometerse en el diálogo con el estudiante sobre el conocimiento y las competencias técnico-profesionales que va adquiriendo, y no imponer, desde aspectos formales e instrumentales de la operatividad de una cámara, una manera *correcta* de hacer las cosas. Este aspecto es importante subrayarlo tal como lo alertan Brockbank & McGill (2002):

“Para que se produzca el diálogo reflexivo, hace falta que se establezca un determinado tipo de relación entre el profesor y los alumnos y entre los

estudiantes. Se trata de una relación en la que participan y trabajan juntos (...) de manera que construyan conjuntamente el significado y el saber sobre el material” (p.19).

Así lo entiende Cristian, al reflexionar sobre su experiencia en el semestre:

**CRISTIAN V. (28 años):** Si yo me pusiera a realizar un balance de este semestre con respecto a las cosas, que he aprendido y a los profesores que me han dictado clase; yo, podría expresar con tranquilidad que ahora comprendo la razón de por qué todas las materias giran en torno a foto ensayo. Es una materia en la que consideramos todo tipo de aspectos<sup>53</sup> (RA 2-02)

Los estudiantes llegan a la conclusión, que la técnica no es un fin en sí mismo en el acto fotográfico, sino que está supeditada al tema: la idea que se tiene del tema conlleva a la visión de cómo narrarlo.



Fotografía 22: Página Foto Ensayo: El Arte de la Recursividad, 2017

<sup>53</sup> El Programa de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, se articula alrededor de núcleos integradores, que agrupan cuatro asignaturas que se integran aportando sus saberes a un mismo producto final, que en primer semestre es Proyecto Foto Ensayo. Al final del semestre, los docentes de esas materias evalúan colegiadamente los trabajos de Foto Ensayo de los estudiantes.

Lo importante es que en el espacio de aula, la reflexión se produce en la discusión, y permite al docente encontrar el momento oportuno para reorientar la los contenidos de clase, según surja la demanda en el grupo de aula. En este caso, inclusive, la reflexión del docente partió de una experiencia personal significativa de su propio pasado:

**ENRIQUE (Docente).** “Hace muchos años, a la edad de 21 años viajé al otro lado del mundo, en el camino me compré una cámara, y así fue que pude tener la posibilidad de conocer por medio de la fotografía ese mundo al que iba y que era tan distinto a todo lo que había visto en mi vida; ¿qué pasó?: empecé ensayar con la fotografía por la necesidad de resolver cómo capturar ese mundo. Lo que quiero significar es la manera en que tomamos conciencia de lo que debemos entender y de cómo hacerlo; es decir, si yo quiero dar un discurso acerca del mundo, primero tengo que preguntarme ¿estoy en condiciones de hacerlo? Sí lo estoy, porque lo he observado y lo he investigado, lo estoy reflexionando, tengo una idea, sé que quiero (...) En conclusión, la técnica me permite generar miradas posibles donde el aspecto técnico dialoga con nuestra lectura del mundo. La técnica no es un fin en sí mismo, sino un medio para expresar algo, aunque ese mismo “algo” sea del orden técnico.” (TD, p. 16-17)



Fotografía 23: Foto Ensayo “Parkour” 2017.



En últimas, para nosotros significa que los aspectos técnicos, responden igualmente a posturas éticas y políticas -diría Freire (2009)-, que se integran en las decisiones que se toman en el acto fotográfico (Dubois, 2015). El rigor en la observancia de los principios físicos y técnicos, en cualquier de sus versiones tecnológicas (analógico o digital), está indefectiblemente definida por su poder ideológico de acuerdo con Berger (2015) y Sontag (2006). Cada uno en su medida y disposición parecen evidenciarlo en su relato, reflexionando sobre el conocimiento adquirido:

**JEFFREY (28 años):** “me han llevado a detenerme y analizar más el entorno que me rodea en mí día a día. Buscando siempre la diferencia y distintivo del momento (...), puedo decir que ya no miro una fotografía de la misma manera que lo hacía a principio de semestre, para mi dejó de ser simplemente una captura, ya intento comprender que fue lo que quiso expresar el autor.”  
(RA2-03)

Otros, lo visualizan desde la experiencia en la acción de significar el mundo, a través de la fotografía:

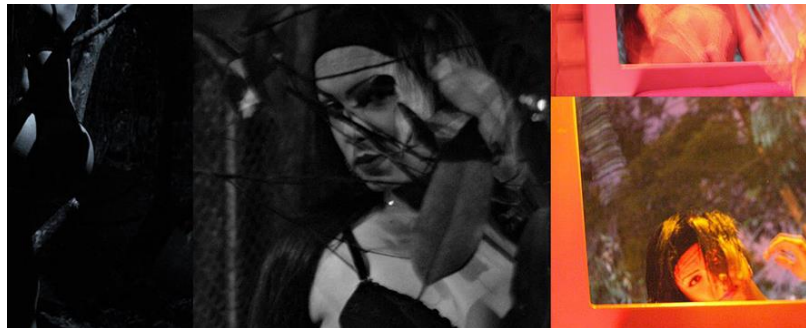
**CRISTIAN V. (28 años):** Mi experiencia con la materia ha sido encontrarme de frente con un significado implícito en todo lo que sucede en el entorno, escuchar de usted algo como “el mundo nos ofrece lecturas en todo momento” fue algo contribuyente para asumir de forma diferente lo que vemos en las fotografías..., la carga significativa en ellas que es realmente lo que debemos percibir más que la composición de elementos en ellas. (RA2-02)

En este contexto es que debemos entender, que la técnica conspira para lograr un impacto comunicativo conmovedor, que trasciende y transforma con mayor o menor calado,

en medio del abismo del misterio de los posibles discursos alrededor de un momento detenido en el tiempo, inerte, hasta iluminar la oscuridad y dar sentido a una fotografía.

La cámara no es una mera extensión del cuerpo que operamos fríamente para fijar y capturar un momento en una fotografía; es la proyección simbólica de nuestro cuerpo que nos habilita pero a la vez nos constriñe a trabajar con la luz, ordenarla, alinear los elementos que la componen, determinar la velocidad de obturación, encuadrar y esperar el instante, para expresar y narrar algo. Es a eso a lo que Benjamín (...) refiere con mucha justeza cuando dice:

“...lo que decide siempre sobre la fotografía es la relación del fotógrafo para con su técnica... el fotógrafo tiene delante una máquina sometida a leyes limitadoras...”



Fotografía 24: Montaje fotográfico en Proyecto de Foto Ensayo “Resiliencias”, 2017.

### 4.3.3 DIMENSIÓN del HACER

*“un sujeto capaz de narrar y ser narrado, para construir o reinventar su identidad o autenticidad”*

*Rodrigo Argüello*

La experiencia del acto fotográfico durante varios meses orientado a la creación del Proyecto Foto Ensayo, inició en la observación de un fenómeno social y continuó en interacción con los actores, en dos *puntos de giro*<sup>54</sup> inesperados, de lo que va encontrar el estudiante en la experiencia del hacer y crear el proyecto: 1) la experiencia en el acto fotográfico, que conlleva la definición de un punto de vista y una estética y 2) La integración de los lenguajes en el acto comunicativo, que se materializa en el Proyecto Foto Ensayo.

En la acción comunicativa, el héroe, encuentra el camino para narrar el mundo. El desafío para el estudiante de ahora en adelante, ha sido materializar su capacidad de construir un relato reflexivo y coherente, con criterio autónomo, animado por sus convicciones y comprometido con los actores de la realidad social o acontecer fotográfico (Berger 2015). Es el momento en que los resultados de su trabajo evidencian su leer, pensar, narrar y transformar el mundo, desde la acción comunicativa. Lo primero a señalar es que algunos conceptos básicos sobre la fotografía y el Foto Ensayo emergieron en las reflexiones de los estudiantes encontradas en el primer relato autobiográfico (RA-1), al punto que sorprendió la consistencia y recurrencia con que se pudo establecer conexiones con algunas de las categorías teóricas generales de la fotografía, que hemos referido en el marco teórico, y que corresponden a la naturaleza específica de la fotografía, como son el Principio de Realidad en la fotografía (Barthes 2011, Dubois 2015) o el Uso Privado y Público de la Fotografía (Sontag 2006 y Berger 2015), y que resultan reveladores para la discusión teórica y reflexiva de la fotografía y el abordaje, que los estudiantes hacen de su proyecto personal y grupal.

---

<sup>54</sup> Entendemos Punto de Giro de acuerdo con el uso que se le da en estudios de estructuras dramáticas como “un evento inesperado que tuerce la historia” (Sánchez-Escalonilla, A. “Estrategias de guion cinematográfico” p. 124 Ed. Ariel 2009). En el camino del héroe que hemos trazado, los giros inesperados permiten observar aspectos no previstos, que resultan determinantes en la confrontación que vive el estudiante.

Y así vamos acercándonos a la experiencia del estudiante en la realización de su Foto Ensayo: la cadena de decisiones (*técnicas y culturales*) vuelven conscientes los procedimientos técnicos y el grado de exigencia de destreza requerida en la manipulación de la máquina fotográfica, sus componentes y elementos expresivos para fijar el (*ese*) momento fotográfico, en el que algo pervive como una *huella lumínica* de la realidad, y abarca la totalidad de una mirada, y el principio de un discurso que se construirá en el Foto Ensayo. El estudiante se enfrenta a la acción de significar algo acerca del mundo por medio de la fotografía que, como se ha establecido con Berger (2015), resulta ambiguo; pero es justamente en esa ambigüedad que el estudiante encuentra el sentido crítico de la acción comunicativa en el relato que prepara con el Foto Ensayo, porque la entiende desde la experiencia, las limitaciones y los alcances, las oportunidades de hasta dónde y cómo se gesta y construye la transmisión de los mensajes.

#### **4.3.3.1 Usos de la Fotografía y la experiencia en el acto fotográfico**

En el primer momento de recolección de datos, al inicio del semestre lectivo, emergieron algunas reflexiones en los relatos de los estudiantes que se corresponden con lo que se conoce como el uso público de la fotografía (Sontag, 2006 y Berger 2016), y el rol social del fotógrafo, a quien, no lo ven como un simple operador de una máquina, sino como alguien capaz expresar algo acerca del mundo, por medio de la cámara; así lo expresa con emoción María Kamila:

**MARIA KAMILA (25 AÑOS)**, “su mejor y más grande regalo fue una cámara, ¡Mi propia cámara! Para que yo misma contara historias, a partir de fotos

e hiciera de mis días un sinfín de colecciones, las que ahora veo con gran cariño.”

**(RA 1-112).**

La fascinación por la cámara se hace evidente: esa máquina capaz de capturar un momento y ver lo que, finalmente, nosotros no somos capaces de ver con nuestros propios ojos, porque, obviamente, no podemos detener el tiempo. Las experiencias relevantes de la vida llevan al estudiante intuitivamente a entender el rol social del fotógrafo, primero en el ámbito privado de la familia, luego con un ámbito social más amplio, donde se convierte en un medio de exploración y apropiación del mundo. Una vez establecido el contacto con una cámara fotográfica y asumir el rol de “*tomar las fotografías de los eventos familiares*”, los relatos revelan que ellos son seducidos por la magia de la cámara, la ilusión de aprehender el mundo y expresar algo personal. Continúa María Kamila:

**MARIA KAMILA (25 AÑOS)**, “Poder 'congelar' o mejor dicho, detener momentos que en suceso fueron tan importantes y valiosos; para contar historias, recrearlas, traerlas a un mejor plano (...) las fotografías reviven sentimientos que quedaron en el olvido y al verlas de nuevo saber que siguen ahí, latiendo con cada disparo de una cámara. (...) expresión, un medio que se me da para aprender y explorar el mundo con otros ojos, a través de un lente -profesional o no- tengo el apoyo para confirmar, contar, revelar y mejorar cada suceso que hace parte de mi diario vivir.” **(RA 1-112).**

Lo novedoso ahora para el estudiantes, sin embargo, fue hacer consciente que a lo visible en una imagen fotográfica, subyace oculto un significado que solo es posible construir en el contexto de la lectura, en el momento en que el espectador mira desde su propio contexto, esa imagen fotográfica (Barthes 2011, Berger, 2015). En esta etapa definitiva del

viaje de nuestro héroe, el estudiante necesita hablar de luz y de tiempo, de apariencias y ausencias, sujetos, espacios, formas y volúmenes, ángulos e intenciones, que son signos expresivos en la huella lumínica de la imagen fotográfica (Dubois, 2015). Nuestro héroe, que pretende expresar su propia mirada del mundo, a pesar de la ambigüedad del significado de una fotografía, deberá saber que la determinación de un significado unívoco de una fotografía, no es posible. El estudiante entenderá, que el contexto de uso de la fotografía determinará su significado: “en cada fotografía ocurre lo que Wittgenstein argumentaba sobre las palabras: Su significado es el uso” (Sontag, 2006, p. 153). Es por eso, que reiteramos aquí que Berger (2015) le da especial relevancia al acontecer fotográfico, que visibiliza actores sociales, y al fotógrafo, con un compromiso ideológico:

“Cada fotografía es, en realidad, un medio de comprobación, de confirmación y de construcción de una visión total de la realidad. De ahí el papel crucial de la fotografía en la lucha ideológica”. (p. 32)



Fotografía: 25 Secuencia Foto Ensayo “Ballet” 2017.

En la aventura que vive nuestro héroe, el estudiante refuerza, en cada fotografía, el compromiso en la acción transformadora; buscando en cada toma fotográfica, encontrar una forma única de expresarse y de mostrar otra manera de leer y representar el mundo que ahora conoce: enfoques y ángulos posibles, momentos decisivos, signos extralingüísticos en apoyo a la composición del cuadro, entre otros, se integran para responder al desafío de dar sentido a la serie fotográfica, sobre la que se desarrolla el relato. A partir de ahí, el estudiante, como es el caso de Fong, comprendió la complejidad de seleccionar aspectos de la realidad para la elaboración del relato:

**FONG (19 años):** “...allá en la comuna 13 están acostumbrados a ver personas con cámaras, los niños o personas adultas se acercan para que les tomemos fotos. (...) lo complicado es que son muchas cosas por mostrar, y no sabemos por dónde empezar... vemos algo que nos llama la atención y otra que también nos llama la atención, pero no sabemos a cuál elegir.” (TD, p.14)

Cada tema conlleva sus propios desafíos. Así, para algunos, la dificultad por ejemplo se da en el momento de lograr la fotografía de las personas “*como son naturalmente*” y no posando a la cámara:

**VALENTINA (19 AÑOS):** profe, pues ha sido un poco difícil porque la verdad hay personas a las que le tienen como miedo a la cámara, uno saca la cámara y pierden la esencia del momento, entonces uno verdaderamente lo que quiere mostrar no se ve en la fotografía.” (TD, p.18)



Fotografía 26: Foto Ensayo “Bosques y Vida” 2017

Como bien afirma Jeffrey, lo más importante es encontrar lo que se va a transmitir:

**JEFFREY (28 años):** “... hay momentos en que tomamos una fotografía y creemos que nos quedó como queríamos, pero cuando la estamos viendo en otro lugar (otro escenario o contexto) no fue lo que esperábamos o algo salió mal (...) la técnica se va adquiriendo con la práctica y dedicación, lo más difícil en este caso sería buscar lo que quiero transmitir, y que de verdad si lo logre, para que no sea una imagen más, sino algo con verdadero significado.” (RA 2-03)

**JULIAN (22 años):** “...estar con una cámara en la comuna 13, donde no esperaba sentirme tan a gusto, tan seguro, esperaba un lugar donde no iba a poder sacar mi cámara, ya fuera por perder la esencia del momento, o por la fama de peligro que tenía esta comuna, y ni lo uno ni lo otro”. (RA 2-05)



Fotografía 27: Foto Ensayo “Universo 13” 2017



El empeño está en la forma de comunicar con conocimiento de causa: en la praxis el estudiante se apropia del saber y logra integrar los lenguajes en la acción comunicativa. Dice Cristian V. en el relato RA 2, finalizando el proceso:

**CRISTIAN V. (28 AÑOS):** “me ayudó a entender que miramos una fotografía sin observarla, sin percibir cual es el significado implícito (...) Las imágenes son fragmentos de realidad plasmada, sin embargo, es mucho más explícita la entrega de un mensaje si la imagen tiene un texto que explique una mirada propuesta de ella.” (RA 2-02)

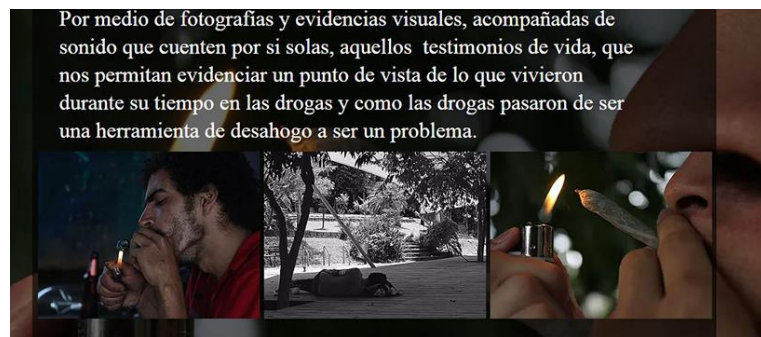


Fotografía 28: Foto Ensayo “El Arte de la Recursividad” 2017.

Y será lo que el estudiante logre volcar creativamente en una serie fotográfica, y ofrecerla al espectador anónimo, el público, y seducirlo, con una visión particular y única de algún fenómeno o asunto de la realidad social, y conmover en el acto, o tal vez no. La dificultad resulta en encontrar los signos y elementos expresivos del acontecer fotográfico: ¿qué foto tomar o cuál es la imagen que expresa mejor la idea que subyace o aporta al conjunto de la serie? ¿Cómo articular los lenguajes del sonido y el texto, qué función narrativa cumplen? en la praxis entiende el concepto de ‘multiexpresividad’, que propone

Argüello (2014), en relación con la complementariedad de los lenguajes en la construcción de un relato:

“Una teoría de la multiexpresividad reconoce la interdependencia de las expresiones humanas, al mismo tiempo que admite y reconoce la independencia y potencialidad de cada una de ellas”. Argüello (p. 95)



Fotografía 29: Montaje Foto Ensayo: Las drogas como refugio, 2017

**CRISTIAN (27 años)** “En nuestro Foto ensayo el sonido y los textos son fundamentales, ya que el ambiente con el que nos relacionamos, es el campo y es muy rico en sonidos, tanto de la naturaleza, como los emitidos por los sujetos de estudio (...) se logró el objetivo principal del foto ensayo, que era concientizar al público de que cada quien puede desde su casa, hacer algo parecido a lo que hace cada guardabosque. (RA 2-201)

Similar experiencia nos relata Fong en su aventura por revelar lo que percibió en la comuna 13 de Medellín:

**FONG (19 años):** Ha sido una experiencia muy gratificante y llena de aprendizaje, ya que me ayudó a entender el complemento del sonido y los textos

con la fotografía (...) es muy importante porque ayuda al espectador a relacionar una imagen con lo que escucha y lee, para poder crear el impacto en cada una de ellas y transmitir el mensaje del proyecto. **(RA 2-08)**



Fotografía 30: Home page de Foto Ensayo "Parkour" 2017

En el Foto Ensayo el estudiante explicita el significado en cada serie fotográfica, con la toma de decisiones para la producción fotográfica, que presuponen el aprendizaje de competencias técnicas y narrativas, y permiten la comprensión de las fotografías, los sonidos y el texto que configuran la totalidad del significado. Posteriormente, en la exhibición de la obra en una muestra, el Foto Ensayo confiere al hecho social un nuevo contexto de significación y así expande su sentido a un nuevo universo lingüístico<sup>55</sup>. Finalmente, queda la obra que se integra al mundo social, su control se escurre de las manos de su creador; ahora pertenece a la intención de quien la mira, el espectador. En la dimensión especular del ser, que propone Argüello (2016)<sup>56</sup>, el dilema ontológico del estudiante, se resuelve en el acto fotográfico, tratando de capturar una (esa) imagen del mundo, que a la vez se constituye en

<sup>55</sup> Se acuerdo con Searle citado por Santamaría (2009, pág. 182) participa de un universo lingüístico es *tomar parte de una práctica humana gobernada por reglas*. Estas nociones hacen parte de lo que en el *espíritu pragmático* y bajo la influencia de Austin se desarrolla como "la teoría de los actos del habla" (ibídem. Pág. 183)

<sup>56</sup> Argüello, R "¿En qué medida la cibercultura y las tecnologías de la información y las comunicaciones son importantes en la (trans) formación del sujeto? 2016, Documento de clase. No trae paginado por lo que las citas del mismo se harán: (Argüello, 2016).

la huella del sujeto que se construye a sí mismo. De acuerdo con Argüello, aparece el Narciso *'bueno'* de Ovidio, que da confianza y seguridad en la imagen especular de sí mismo, que permiten al sujeto discurrir su conciencia en relato particular y personal: “Y las memorias son subjetivas, son percepciones, y toda autobiografía es fabulista” (Argüello, 2016).

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

La transformación del sujeto en la acción comunicativa de un acto fotográfico es real y no admite discusión: emana de la lectura y narración del mundo, y la interacción social que se establece con la obra resultante, -la fotografía o el Foto Ensayo-. El ser humano es, en esencia, un sujeto en permanente transformación, dialogando con el mundo y en interacción con el otro. El sujeto, como hemos podido establecer, es un “ser” en busca del entendimiento de su “estar siendo” en el mundo y en permanente construcción de su subjetividad; en tal virtud, el acto fotográfico (entendido como acción comunicativa), constituye, una forma de aprehensión y conocimiento del mundo, transformadora.

En esa perspectiva y en respuesta a la primera interrogante de nuestra tesis acerca de qué y cómo se transforma el sujeto y el mundo a través del acto fotográfico, con base en la estudios teóricos de la fotografía (Dubois 2015, Berger 2016 y Sontag 2006) y en los resultados que arrojó la investigación, encontramos que es, curiosamente, en la aparente ausencia de significado de una fotografía, donde surge el poder transformador del acto fotográfico, porque implica una lectura del mundo -expresada en una fotografía- que debe ser interpretada más allá de las apariencias de la realidad que muestra la fotografía: cuando procuramos un encuadre o punto de vista desde dónde mirar un acontecer fotográfico, surge, consciente o intuitivamente, la necesidad de encontrar el momento más apropiado para obturar la cámara, con el objetivo de expresar algo *significativo* acerca de esa realidad aprehendida, de manera a materializar una nueva mirada de la realidad que ha sido encuadrada y que, a su vez deviene en *significante* para el espectador que le otorga su propio

*significado*, en respuesta a su propia lectura del mundo, fruto de la contemplación que hace de la fotografía según su propio contexto interpretativo.

Recordemos que el acto fotográfico incluye tanto el hecho de captar un momento de realidad en una fotografía como su posterior percepción o contemplación por parte de quien la mira (Dubois, 2015), de manera que, en últimas, el acto fotográfico propone un diálogo de miradas posibles entre fotógrafo y espectador, del que surgen múltiples interpretaciones de la realidad representada. En la perspectiva de la acción comunicativa de Habermas (1987), el acto fotográfico, entendemos, es una construcción social de conocimiento sobre el mundo en un proceso “cooperativo de interpretación”, que procura un *entendimiento o acuerdo* de sentidos entre las partes que entran en comunicación, y transforma, necesariamente, la percepción que cada uno tuvo de inicio, sobre la *situación o acontecer* de la realidad que motivó la acción comunicativa.

De otro lado, en el contexto pedagógico, la transformación en la acción comunicativa está determinada por unos propósitos formativos para el sujeto que se espera formar, a partir de lo cual, vamos encauzando la respuesta a la segunda interrogante planteada en la investigación acerca de cómo promover, por medio del Foto Ensayo, una experiencia de aprendizaje significativo, transformadora, que propicie destrezas y competencias técnico-profesionales, y aporte a la formación de comunicadores sociales con pensamiento crítico. Nuestra apuesta ha sido una teleología educativa humanista, y esa, claramente no es inherente a la acción comunicativa, sino que está condicionada a una postura ética y política específica, que orienta -ex profeso- la propuesta educativa. En este punto, debo reconocer,

personalmente, que, al inicio del proceso investigativo, primó la ilusión de que la experiencia en el acto fotográfico, por sí misma, conllevaba a una visión humanista y crítica del mundo. Tal ilusión, entiendo ahora, fue producto de idealizar la experiencia vivida en mi juventud, retratando entusiasta el mundo con una cámara fotográfica. Hasta donde hemos podido comprender en nuestra tesis, el acto fotográfico nos confronta con el mundo, pero no determina, *per se*, un punto de vista reflexivo, crítico y humanista del mundo.

Lo que sí podemos afirmar al respecto, es que mientras más significativa sea la experiencia de aprendizaje (Brockbank & McGill, 2002), más sensible y perceptivo se vuelve el estudiante al observar y leer la realidad. Claramente se evidencia en los hallazgos de la investigación, que si el enfoque con el que abordamos el aprendizaje de la fotografía es técnico y centrado en la operación instrumental del medio (como sucede mayoritariamente en las facultades de comunicación), no se está formando una mirada sensible, reflexiva y, -mucho menos-, crítica de la realidad, y por lo tanto, menores serán las oportunidades de fomentar la formación de profesionales con pensamiento crítico. Por el contrario, si la experiencia en el acto fotográfico se presenta como un desafío al individuo de observar, interpelar y reflexionar la realidad, para que encuentre en este medio comunicativo, las herramientas técnicas e instrumentales para expresar una visión particular del mundo, mayor es la oportunidad de formar profesionales críticos, comprometidos con la acción transformadora de la realidad. En otras palabras, si nos atenemos a la advertencia de Dewey (1960), de que no toda experiencia es educativa, entonces tampoco toda experiencia con 'lo fotográfico' es necesariamente transformadora, es decir que tenga una incidencia importante en el sujeto y/o la realidad. Algún tipo de ideología o visión previa del mundo, deberán

alimentar la experiencia de *lectura y narración* del mundo, para que sea relevante y mueva a la transformación del sujeto y el mundo.

En ese contexto valoramos, particularmente, lo que constituye el hallazgo central de la investigación, que fue haber identificado tres sucesos concomitantes, fraguando la transformación del sujeto y del mundo en el acto fotográfico desde una perspectiva humanista, producto de la praxis comunicativa que se experimenta en la realización de un Foto Ensayo. Transformación que se manifestó, además, en cada una de las dimensiones formativas (*ser, saber, hacer*) de los estudiantes que participaron de la investigación. Estos sucesos son:

- 1) **Confrontación** personal de ideas, convicciones y creencias, fruto de la lectura del mundo que se da en la interacción con otros (Dimensión del *ser*).
- 2) **Compromiso** y responsabilidad con el conocimiento del mundo y con las competencias técnico-profesionales, como aprendizajes necesarios para la acción comunicativa (Dimensión del *saber*).
- 3) **Acción comunicativa** transformadora del mundo por medio de un Foto Ensayo, con el objetivo de seducir al espectador, desde una mirada única y particular del mundo (Dimensión del *hacer*)

Esta tríada -confrontación, compromiso y acción comunicativa- se fue explicitando, en la medida en que se avanzó el diálogo reflexivo que se propició en el camino de aprendizaje



de los estudiantes, y nos fue brindando las claves para comprender la acción comunicativa como una experiencia transformadora.

Concretamente, miremos cómo esta concomitancia trádica se evidencia en el camino del aprendizaje reflexivo, según experimentaron los estudiantes durante la ejecución de su proyecto de Foto Ensayo:

➤ En primer término, el estudiante experimenta la **confrontación** con sus propias percepciones previas del mundo (sentimientos, creencias, pre-conceptos, prejuicios) desde el momento en que define el tema y busca un código de cómo narrarlo en el Foto Ensayo.<sup>57</sup> Los estudiantes, estimulados por el diálogo reflexivo, entienden la necesidad de mantener una actitud escéptica frente a sí mismos, y confrontar sus ideas y percepciones para que surja un conocimiento, ya sea para reafirmarse en sus convicciones o para reevaluarlas; en cualquier caso, la confrontación conlleva a la racionalización consciente, por vía de la reflexión y comprensión, del fenómeno observado y los aspectos técnicos y estéticos, que se deberán resolver en la acción comunicativa que se materializa en su proyecto de Foto Ensayo. El *mundo de la vida*, del que habla Habermas (1987), se pone a prueba en interacción con la realidad, y el aprendizaje reflexivo se constituye en el medio para interactuar con la realidad y hacer consciente la lectura del mundo.

---

<sup>57</sup> En La teoría del código expuesta por el cineasta Dunav Kuzmanich (2008), el tema de una obra artística, se encara como una postura del autor frente a la realidad y como punto de partida para la búsqueda de un código que le permita narrar la obra, porque en últimas afirma: “la obra es el tema”. Y cuando el autor logra encontrar el código ideal, dice, no hay otra manera de narrar: Así el Código se convierte en “la única manera de contar una (esa) película”, lo cual es igualmente aplicable a cualquier tipo de obra narrativa, como es el caso de un Foto Ensayo.

➤ En segundo término, hablamos del **compromiso** que adquiere el estudiante, fruto de la confrontación con el tema, que conlleva a asumir en la praxis una postura ética y política<sup>58</sup> responsable para la construcción social del conocimiento. El estudiante define un norte para su trabajo y, en mayor o menor grado, hace suya la responsabilidad de conocer y aportar a la transformación de la problemática de la realidad, así como el compromiso de formarse en las competencias técnicas y narrativas, que le permitan comunicar el conocimiento adquirido y su visión de la realidad; en otras palabras, el estudiante se compromete con el saber que lo habilita para comunicar eficientemente una nueva mirada posible del mundo.

➤ Finalmente, el estudiante acomete la **acción comunicativa** transformadora, conscientemente, en la narración que dará vida a la obra resultante: el Foto Ensayo. Las series fotográficas adquieren una expresividad específica en el relato y articula la integración *multiexpresiva* de los lenguajes (texto, sonido, y foto) que componen el Foto Ensayo. La propuesta narrativa se concreta en la obra con un propósito transformador, que se propone en un diálogo de percepciones, miradas y sensibilidades, con los espectadores. El ciclo se cierra con la obra, que es el resultado de lo que, libremente, es fruto del pensamiento que ha elaborado el estudiante sobre el fenómeno que ha observado y se convirtió en un (su) relato sobre el mundo. En este punto, confluyen todos los elementos que configuran el discurso sobre la realidad y el contenido y la forma se amalgaman en la construcción de la narración: ética y estética responden a la visión del mundo del autor -el estudiante- que rigen el potencial transformador de la obra.

---

<sup>58</sup> En términos de lo que plantea Paulo Freire en la Pedagogía de la Autonomía (2004) como connatural al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Estas conclusiones acerca de la transformación del sujeto en el acto fotográfico que hemos expuesto, consideramos, se aplican de manera amplia y general a cualquier proceso comunicativo que implique la creación de contenidos a través de medios, y no depende, necesariamente, de un proceso de aprendizaje formal. Adicionalmente, lo que el proceso de aprendizaje desde una estrategia didáctica reflexiva posibilita, en últimas, es incidir en las dimensiones de formación del sujeto, de manera a estimular su “curiosidad epistemológica” para que pueda devenir en un compromiso renovado y responsable con el “saber y hacer” para la acción social transformadora. En esta perspectiva, el objetivo último del Foto Ensayo, es conmover al espectador desde una mirada particular de la realidad, y propiciar en el estudiante, a su vez, una actitud de alerta para mirar, leer y narrar el mundo, con responsabilidad social y compromiso ético y político.

Lo que ahora estamos en condiciones de concluir, inicialmente fueron conjeturas e interrogantes de la investigación, que en el camino se fueron construyendo y reconstruyendo, gracias al aprendizaje reflexivo que experimentaron los estudiantes que participaron del trabajo de campo. La aplicación de la Didáctica Reflexiva, en ese sentido, no solamente probó ser una estrategia idónea para el logro de los objetivos de formación que se plantean desde la concepción pedagógica del curso Foto Ensayo, sino también, resultó útil en el desarrollo de las distintas etapas del proceso investigativo, desde la construcción y análisis de los datos, la interpretación de los hallazgos en relación con los referentes teóricos y la formulación final de conclusiones.

Asimismo, nos condujo a reevaluar nuestro rol de docente, tal y como lo manifiesta, con toda claridad, Paulo Freire (2009) (y que nos permitimos reiterar una vez más): “quien forma se forma y se re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p. 25).

## CAPÍTULO 6: NUEVAS CONJETURAS POSIBLES

La delimitación del tema de investigación, implica, inevitablemente, que hayamos dejado por fuera aspectos que podrían resultar más relevantes de lo que consideramos inicialmente para nuestro objeto de estudio o, eventualmente, convertirse en nuevos horizontes de exploración y conjeturas posibles sobre él. En nuestro caso, deliberadamente, excluimos del radar de indagaciones sobre las lecturas del mundo y la transformación del sujeto, el uso de las tecnologías digitales de la información y comunicación, por considerar que nos apartaban del interés específico sobre la fotografía, como un lenguaje o forma expresiva diferenciada, que, por lo mismo, implica una experiencia particular y única para el sujeto, la cual hemos denominado “acto fotográfico”. Nuestra búsqueda, en ese sentido, tuvo la mira puesta en lo esencial y ontogénico de la fotografía (como lo hicieron Barthes, Dubois y otros en la efervescencia de estudios sobre la fotografía de los años ochenta del siglo XX), mas no así, en la pragmática de uso de la fotografía en el contexto de los entornos virtuales actuales.

Sin embargo, como mencionamos en la interpretación de nuestros hallazgos, nos llamó la atención el hecho de que una gran cantidad de fotografías que hoy circulan, especialmente, en las redes sociales, parecen tener como propósito obtener reconocimiento social de los jóvenes en su proceso de *agenciamiento* de su subjetividad (Muñoz, 2007), lo que podría llevarnos, a manera de hipótesis, a pensar que se están desdibujando los límites de la definición de uso “privado” y uso “público” en que dividen Berger (2015) y Sontag (2006)

los usos sociales de la fotografía, lo que podría, a su vez, indicar nuevas prácticas de conformación de la identidad social del individuo en la actualidad, a través de la fotografía. Así, por ejemplo, lo que antes se preservaba en el ámbito privado de un álbum familiar certificando la identidad del sujeto en tanto pertenencia del individuo a un grupo familiar, ahora pareciera estar trasladándose, por vía de la fotografía, al dominio público de las redes sociales donde la conformación de la identidad del individuo sospechamos, parece estar determinada por el reconocimiento social, por fuera del ámbito del grupo familiar. En ese sentido, la sola mirada al fenómeno de las *selfies* que inundan a diario las redes sociales, podría ser relevante para arrojar luz acerca de las nuevas dinámicas sociales contemporáneas, en la conformación de la identidad del sujeto.

Adicionalmente, el surgimiento de la fotografía digital, hace que se hayan borrado las diferencias “esenciales” con otro tipo de imágenes e inclusive de otros lenguajes como los textos y los sonidos, porque todos se conforman, igualmente, de las señales informáticas (*bits*) organizados por algoritmos matemáticos codificados digitalmente, que llevaron al mismo Dubois (2015) a vislumbrar la “cuestión del giro digital”, como un nuevo horizonte en el estudio de la fotografía:

“Lo digital va a permitir (u obligar, según el punto de vista) encarar las cosas (el campo de la teoría de la fotografía), *a la vez* desde el punto de vista “ontológico” de la imagen y de aquel “pragmático” de los usos” (p.24).

El nuevo sustrato digital de las imágenes fotográficas plantea, asimismo, aspectos técnicos que caracterizan, actualmente, la producción de las imágenes digitales y están determinando los usos de la fotografía, y particularmente la experiencia en el “acto fotográfico”. Concretamente, aspectos como la inmediatez y facilidad de producción, intervención (edición) y circulación de las imágenes digitales, en los diferentes dispositivos digitales, podrían ser objeto de estudio, en tanto, afectan la experiencia de leer y narrar el mundo. Cabe preguntarse, por ejemplo, hasta dónde incide o moldea la experiencia interacción social, reflexión y construcción del conocimiento que hemos atribuido al acto fotográfico, entendida como acción comunicativa) si está mediada por los dispositivos móviles, que además de ser aparatos para capturar, manipular, almacenar y poner a circular imágenes, son ante todo una herramienta tecnológica que posibilita y dinamiza el relacionamiento social y facilita una conexión casi ilimitada con el mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah. “Existencialismo y compromiso” (1930-1954) Ensayos. RBA Pensamiento *series filosófica* trad. Efred del Valle & Francesc Pedrosa. Barcelona (2013)
- Argüello, Rodrigo. “Introducción al Simboanálisis”. Colección Cuadernos de Simboanálisis. Bogotá (2013)
- \_\_\_\_\_ “Los destinos virtuales de la palabra” NetEducativa. Bogotá (2014)
- Balló, J., & Pérez, X. “Los argumentos universales en el cine”. Anagrama. Barcelona (1997)
- Barthes, Roland. “La Cámara Lúcida”. Trad. Joaquim Sala-Sanahua Ed. Paidós (2011).
- Bedoya, Olga; Torres Catalina. “Modos de Ver II: Los sentidos de la Comunicación Educativa (2002 – 2007). Una construcción desde la Tesis de la maestría en Comunicación Educativa. Ed. Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Pereira (2006).
- Bedoya, Olga. “Método Relacional” Texto inédito sin publicar. Pereira (2018).
- Benjamin, Walter. “Sobre la Fotografía” Ed. Pre-Textos. España (2013)
- Berger, John. (1969 – 1985) “Para entender la fotografía”. Compilación ensayos, Trad. Pilar Vásquez. Editorial Gustavo Gili (2015)
- Brockbank, A. & McGill, I. “Aprendizaje reflexivo en la educación superior”. Ediciones Morata, Madrid (2002)
- Cabra, F. & Marciales, G.P. “Nativos Digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? Revista Ibero-Americana de Educación No.50 p. 113 – 130 (2009)
- Cardona, Porfirio. “El arte como dramatización y experiencia estética”. Estéticas Contemporáneas Vol. 18 No. 41, pp. 326-363 Escritos, Medellín – Colombia (2010)



- Dewey, John. "Experiencia y Educación" 7ª ed. Editorial Losada S.A. Buenos Aires (1960)
- Freire, Paulo. (1996) "Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios de la práctica educativa" trad. Guillermo Palacios. Siglo xxi editores. México (2009)
- Hernández, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación. Ed. Paidós. México (1998)
- Hoyos, Ana Julia. "Formación y proyecto: una propuesta didáctica reflexiva para maestros". Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana, Cuba (2005)
- \_\_\_\_\_ "Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva". Universidad de Medellín. Sello Editorial (2006)
- González, José Fernando y otros. "Didáctica Reflexiva en Educación Superior: una mirada desde el relato autobiográfico". Editorial Académica Española (2012)
- Martínez, Miguel. "La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico" 3ª edición Trillas, México (2013)
- Muñoz, Germán. "¿Identities o subjetividades en construcción? Pág. 69. Revista de Ciencias Humanas No. 37 UTP Pereira (2007)
- Nussbaum, Martha. "Sin fines de lucro" Katz Editores. Madrid (2016)
- Prensky, Marc. "Nativos e Inmigrantes Digitales" en: Cuadernos SEK 2.0 Distribuidora SEK. Madrid. (2010)
- Santamaría, Freddy., "Esplendor, miseria y resplendor de la filosofía analítica. De la analítica al (neo) pragmatismo", en: Estética analítica: entre el pragmatismo y el neopragmatismo. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, (2014)
- \_\_\_\_\_ "Hacer mundos: el nombrar y la significatividad. Una investigación desde la filosofía analítica". Universidad Santo Tomás. Bogotá (2009)
- Sontag, Susan. (1973). "Sobre la fotografía". Editorial Alfaguara, Buenos Aires, (2006).

## WEBGRAFÍA

Colorado Nates Óscar, “El Instante Decisivo” de Henri Cartier-Bresson, Tomado de:

<https://oscarenfotos.com/2011/11/19/el-significado-del-instante-decisivo-de-henri-cartier-bresson>

Freire, Paulo “Pedagogía de los Oprimidos”, Montevideo, Tierra Nueva, 1970, tomado de:

[www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf](http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf)

## FOTO ENSAYOS

El arte de la recursividad: <https://elartedelarecursiv.wixsite.com/recursividad/ilucion>

Ballet: <https://fotoensayo20172.wixsite.com/ballet>

Bosques y Vida: <https://bosquesyvida.wixsite.com/bosquesyvidas>

Contrastes: <https://choko157.wixsite.com/contrastes>

La presencia de los desaparecidos: <http://presenciadelosdesa.wixsite.com/lapresencia/blank-pmt3h>

La balanza del trabajo: <http://julianmazo95152.wixsite.com/balanzadeltrabajo>

Las drogas como refugio: <https://98alexisrodriguez9.wixsite.com/drogascomorefugio>

Leonel Ospina: <http://vanessasaldarriaga5.wixsite.com/leonelospina>

Parkour: <https://parkourestilodevid.wixsite.com/misitio>

Resiliencia, otra forma de vivir: <http://manoloquendo11.wixsite.com/otraformadevivir/quienes-daniel-londono>

## ANEXOS

### **Tres (3) Archivos EXCEL:**

ANEXO 1 Matriz de datos NIVEL 1 AGRUPAMIENTO

ANEXO 2 Matriz de datos NIVEL 2 AGRUPAMIENTO

ANEXO 3 MATRIZ HALLAZGOS

### **Dos (2) Archivos PDF**

ANEXO 4 TALLER DE DISCUSIÓN TRANSCRIPCIÓN

ANEXO 5 TALLER DE DISCUSIÓN (TD) REGISTRO OBSERVACIÓN

### **Dos Carpetas Zip con archivos PDF**

Zip 1: ANEXO 6 RELATO AUTOBIOGRAFICO 1 (RA-1)

- 9 archivo PDF. Cada archivo contiene ficha y relato original.

Zip 2: ANEXO 7 RELATO AUTOBIOGRAFICO 2 (RA-2)

- 7 archivo PDF. Cada archivo contiene ficha y relato original.