

Jangwa Pana Vol. 19(1) | 2020 | e-ISSN 2389-7872 | ISSN 1657-4923
<https://doi.org/10.21676/issn.1657-4923>



artículo de investigación


La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía¹

research paper

Photography as a Strategy for Forming in Citizenship

Angélica María Rodríguez-Ortiz²

Universidad Autónoma de Manizales

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

Betty Montoya-Trujillo³

Institución Educativa Ramón Martínez Benítez

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

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

Palabras claves: fotografía; creatividad; formación; ciudadanía

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

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

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

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

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

Abstract: Artistic training has been relegated in recent years to processes of instruction in techniques. This has led, to some extent, to the undervaluation of it, and not to recognize art as an essential element in human formation. Before this question, this research presents a proposal to change the enunciated conception in front of the teaching of art, since art is recognized as an expression to think about social reality and to establish a critical attitude towards it. In this sense, the design of a didactic unit was proposed in which photography was used to raise awareness, discuss and argue creative solutions around the problem of drug addiction. A socially alive problem that affects the context in which the students with whom the intervention process took place in the classroom live. The photograph, artistic expression, was taken as a didactic strategy that allows capturing in an image part of a social problem and thereby contributing to the development of skills for citizenship. The methodology used was rapid ethnography, as it is the most appropriate to interpret the reality lived in the classroom and the context; the analysis was made with Foto-elucidation.

Keywords: photography; creativity; training; citizenship

Introducción

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

Los anteriores elementos y otros más dan razones para pensar que aquello que lo que los griegos exaltaron en la Antigüedad, en torno a la educación del alma como elemento esencial en las siete artes liberales, hoy es visto como un elemento de poco valor; máxime, si se mira en relación con otras asignaturas como ciencias naturales, formales y lengua castellana, a las cuales se les asigna mayor peso en el currículo. No obstante, la reflexión en torno al aporte de la formación artística ha ido cambiando en los últimos años. Así lo manifiesta Diana Eliza Salazar (2010), profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien, al revisar algunas de las teorías de la educación en el arte, plantea que, desde la postura cognitivista,

[...] el arte sigue siendo considerado por algunos, y no una minoría, como el terreno de la intuición, la emotividad y el talento innato, sin que haya sido aceptada por completo la compleja red de procesos intelectuales que implica su realización y apreciación. (Salazar, 2010: 8).

Dicho de otra manera, aun cuando es poca la relevancia que se ha dado al área de artística para incorporar conocimientos en los estudiantes, estudios nacientes nos permiten iniciarnos en discusiones en torno al aporte epistemológico de este en los sujetos, recuperando su valor intrínseco. Infortunadamente, la Institución Educativa Ramón Martínez Benítez no es ajena a esta concepción. Ha sido persistente la consideración de la asignatura de artística como una «materia de relleno» en la cual los niños y jóvenes se divierten y son creativos, aprenden técnicas para dibujar, tomar fotografías y realizar carteleras, etc, pero no van más allá de ello, ni permiten indagar por los vínculos existentes entre el arte y la cultura.

Por otra parte, además del problema que gira en torno al desconocimiento de la didáctica de la artística y la subvaloración de esta asignatura en el currículo, en la I.E mencionada se evidencian algunos problemas de orden social que afectan a los niños y niñas. Nuestros niños

y jóvenes son, en su mayoría, integrantes de familias que viven en precarias condiciones de vulnerabilidad física, económica y social.

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

Los núcleos familiares que confluyen en la Institución pertenecen a composiciones de familias heterogéneas en las que el cuidado y orientación familiar de los niños es delegado a padrastros, tíos, abuelos, hermanos o vecinos. La mayor razón de esta variabilidad de las familias y de la vulneración que estos niños padecen obedece al desplazamiento de sus padres a trabajar en otros lugares rurales y, gran parte de los casos, porque sus padres se encuentran en problemas de consumo o reclusión; razón por la cual, sus familiares más cercanos asumen el cuidado.⁴

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

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

Ahora bien, dado que el arte, como manifestación cultural, resulta ser tan amplio, se ha seleccionado para esta investigación la expresión fotográfica, para usarla como estrategia didáctica. A través de la fotografía se puede trabajar con los estudiantes, como lo afirma

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

Ruiz-Gutiérrez (2017), el desarrollo de competencias. La imagen resulta ser un elemento cardinal para que los estudiantes inicien procesos de autorreconocimiento como actores sociales. Por otra parte, sin pretender caer en el extremo de la instrumentalización del arte, también se aprovechó la formación artística para que los estudiantes aprendieran a valorar la expresión fotográfica y formarse en torno a las teorías de la imagen y del color, así como en las técnicas para la captura de las tomas fotográficas y demás elementos propios de este tipo de arte. Asimismo, a través de la fotografía se realizó en el aula la incorporación de las tecnologías, dado que estas fueron tomadas con celulares y tabletas de los estudiantes. Es innegable que cada vez se torna más común el uso del celular entre nuestros estudiantes, aun cuando estos tengan pocos recursos económicos. Razón por la cual, celular es un elemento —como lo expone Ángel (2017) en su columna de *Magisterio.com*— de gran utilidad en los procesos formativos, dado su uso cotidiano:

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

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

Como se ha expuesto, el consumo de sustancias psicoactivas aqueja a gran parte de nuestros adolescentes, quienes infortunadamente «siguen los pasos de sus familiares y amigos». Nuestros jóvenes, por sus condiciones socioeconómicas, no tienen procesos formativos en otros espacios que no sean los de la institución educativa y las políticas públicas no les favorecen con programas deportivos o culturales; además, sus familias disfuncionales pocas veces generan espacios de diálogos frente a este problema. Esto ha conllevado a que algunos estudiantes que están inmersos en el mundo del consumo, ni si quiera le consideren como un problema. Razón por la cual, es común que al salir de la Institución Educativa los jóvenes y niños se reúnan en ciertos sectores del barrio o en las casas de sus compañeros cuando estos se encuentran sin supervisión de algún adulto y se inicien en procesos de consumo. En este sentido, el problema de consumo de estupefacientes ha traspasado los alrededores de la institución educativa y se ha introducido en las aulas, pero muchos de nuestros estudiantes le consideran como algo cotidiano en sus vidas; razón por la cual, se consideró pertinente capturar imágenes no solo sobre la problemática social, sino sobre algunos de los efectos negativos que han afectado a la comunidad específica a manos de consumidores.

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

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

Referentes conceptuales

La fotografía como expresión de la realidad social

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

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

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

A través de la fotografía se pueden capturar problemas de orden civil, político e histórico, como lo han hecho, entre otros, la fotógrafa colombiana Liliana Angulo, la historiadora y fotógrafa rumana Ileana Selejan, el fotógrafo francés Eugène Atget y la reconocida

historiadora, política y fotógrafa Ariella Azoulay, para quienes existe una realidad estrecha entre la fotografía, la ciudadanía y la responsabilidad civil. El fotógrafo captura, a través de la cámara, realidades e imágenes que representan el contexto del espectador. Imágenes, en las que la lucha de poderes se impone, pero a su vez permite a los sujetos que se reconozcan como agentes participativos, que buscan espacios de solidaridad para transformar nuevas realidades que escapen a esos poderes soberanos.

Así pues, esta expresión artística se convierte para el docente en una herramienta didáctica, en un recurso visual en el que los actores sociales ven nuevas formas de reforzarse como actores civiles y políticos, para resistir y transformar la sociedad opresiva; para salir de los problemas sociales y empoderarse como agente del cambio. Lo anterior se expone, dado que la captura y contemplación de la imagen involucra al sujeto civil como espectador real entre la realidad retratada y la expresión que ilustra el fotógrafo (Azoulay, 2015). Ello permite al docente generar espacios en los cuales los estudiantes (espectadores y fotógrafos), además de sentirse parte del problema, piensen en nuevas formas para establecer sus relaciones en la sociedad civil como ciudadanos a quienes les aqueja su contexto y al docente crear diseños en los que fortalezca ciertas habilidades de pensamiento que aporten a la formación ciudadana.

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

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

Ahora bien, al considerar la fotografía como una práctica civil, el docente genera espacios de interrelación con el mundo real, abriendo la posibilidad a sus estudiantes de narrar con otros lenguajes los problemas de su entorno. Quien captura la imagen y quien la observa empieza a identificar ciertas regiones de su realidad que quizá ignoraba o desconocía. Se da paso a una nueva construcción del discurso civil, en el que la ciudadanía se empieza a pensar a sí misma. La fotografía, en términos de Azoulay (2015) atribuye privilegios a la población para pensarse a sí misma como portadora de derechos y como agentes para cambiar su realidad. Es precisamente ello lo que ha ocurrido en esta investigación, dado que los estudiantes empezaron a darse cuenta de su propia realidad, a través de las imágenes y a empoderarse de su rol como ciudadanos para transformarla. El paso de ser espectador a ser fotógrafo, les permitió, además, desarrollar habilidades como la creatividad, la sensibilidad y la argumentación, para comunicar sus insatisfacciones y empezar en el diálogo el reconocimiento del otro. La imagen fotográfica hizo posible lo que Azoulay expone como un poner en juego la imaginación para romper las barreras de la resistencia social, y mostrar

la realidad oculta que, muchas veces, deseamos intencionalmente ignorar, al decir que son temas que no nos competen; aduciendo que compete a las autoridades civiles y políticas plantear soluciones a dichos problemas, pues al no reconocernos como parte del problema, difícilmente podremos reconocernos como parte del cambio.

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

El diseño didáctico posterior a la toma de fotografías permitió abrir el espacio para la sensibilización frente al problema socialmente vivo que se ha expuesto e iniciar procesos de sensibilización y creatividad. Los estudiantes se enfrentaron al problema a partir de las imágenes. Con ello se pasó a la fase de ‘explorar y controlar sus emociones negativas’ hasta llegar a momentos en los que se favoreció la argumentación de sus puntos de vista frente al problema, en aras de crear nuevos espacios y posibles soluciones a los mismos. Visto así, la fotografía, como expresión de la realidad social, además de ser una ayuda didáctica, es el punto de partida desde la percepción visual para generar espacios de formación ciudadana, dando con ello un giro en la educación artística de la tradición.

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

Arte y ciudadanía: de la calle al aula

Se debe decir que vincular intencionalmente el arte y la formación ciudadana ha sido una labor de proyectos sociales, más que de procesos intencionados en el aula. Por esta razón, no se encontraron antecedentes de aula en los que a partir de la didáctica de la artística se aporte a la formación ciudadana. Pese a ello, el rastreo de antecedentes permitió encontrar que, entre los procesos de investigación que se han realizado en torno a esta relación es el proyecto de Talleres de Fotografía Social (TAFOS), cuya génesis se inserta en 1986 en Lima, Perú. TAFOS es, sin duda, el mayor referente en talleres de fotografía social. Sus organizadores encontraron puntos de colisión entre la realidad social de un pueblo que se identificaba con los problemas de su existencia a través de la fotografía. En este proyecto, los fotógrafos no eran profesionales —situación similar a la vivida con nuestros estudiantes— pero al estar inmersos en los problemas que les aquejaban (política, pobreza, abusos, violencia) cada fotógrafo y espectador empezaba a pensar su realidad y el rol que desempeñaba en ella.

Los talleres de fotografías en Lima eran un espacio para registrar de manera documental su realidad por sus propios habitantes, además de permitirles mantener viva la memoria, reconstruyendo narrativas visuales que vincularon la comunicación y la organización de la sociedad para reflexionar y plantear alternativas de solución a los problemas detectados. Para Ramírez (2007) TAFOS permitió recuperar la memoria de la ciudad. Era un espacio para repensarse a sí mismos de manera colectiva. En este proyecto, la imagen permitía hacer una auto-etnografía. En este sentido, la fotografía para los fotógrafos de las calles y de lo cotidiano se convirtió en un medio de denuncia en los que alcanzaron una reflexión estética de lo social.

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

La búsqueda de autonomía de los actores de TAFOS se empezaba a presentar en el goce estético en el que se discutían los problemas sociales y en los que los fotógrafos y espectadores se veían y sentían cada vez más inmersos; era un autorreconocimiento ciudadano al realizar y analizar las imágenes capturadas de su entorno. “De esta manera, una de las formas de poner de pie lo que está de cabeza, es recuperando para los sectores populares, su imagen, su rostro, su palabra. Pero aún más importante es que esta tarea sea realizada por los sectores populares, y que sea asumida como parte indispensable de su lucha por la supervivencia y, más aún, por su derecho a ser protagonistas y rectores de la vida del país” (TAFOS, 1990). En palabras de Piette (1993), la fotografía se convirtió en una forma de construir conocimiento desde la cultura misma, al develar lo que los mantos de la ceguera no nos permiten ver, porque ya se nos ha hecho tan cotidiano.

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

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

El libro de Ravalli, que compila las investigaciones realizadas en este país latinoamericano, proporciona una serie de elementos didácticos de diversos proyectos realizados con jóvenes de Buenos Aires. Por ello, dada su pertinencia los elementos centrales de la relación entre arte y ciudadanía, fueron tomados como referentes teóricos y empíricos para la realización

de este trabajo de aula. En este proceso Ravalli muestra cómo la música, entre otras expresiones artísticas, permite la expresión de las emociones de los jóvenes y cómo abre el espacio para expresarlas. El arte ha transformado sus vidas. Los niños y jóvenes de este proyecto estaban en un contexto socialmente difícil (como el nuestro), pero ahora ven en el arte una opción, un proyecto de vida. El arte, les ha generado espacios para el discernimiento y les ha mostrado otras posibilidades para convivir con el otro y tomar conciencia sobre su papel como ciudadanos.

Problemas socialmente relevantes y formación ciudadana

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

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

Esto precisamente es lo que esperamos al trabajar al abordar como estrategia didáctica la discusión de un problema socialmente vivo, capturado a través del lente; un problema real que les aqueja a nuestros estudiantes y a su entorno inmediato, como lo es el problema de la drogadicción. Podría decirse que si bien por naturaleza somos seres sociales y que somos quienes construimos la realidad social, no siempre nuestros niños y jóvenes se reconocen como tal. Parte de ellos ven la historia como algo ajeno a ellos; es como si el contexto, el devenir y el otro fueran elementos que no le convocaran; razón por la cual, en este proyecto se trazó como objetivo iniciar que nuestros jóvenes se comprendan y autorreconozcan como agentes activos en la construcción social; ciudadanos partícipes que deben comprometerse con la discusión y con el cambio desde sus acciones y discursos; por lo cual, se diseñaron espacios en los que ellos alcancen mejores procesos comunicativos y de convivencia social, a partir del desarrollo de procesos argumentativos para exponer sus puntos de vista y sus reflexiones ante el problema, pensando en crear espacios artísticos como posibilidades para transformar el entorno y buscar el bienestar común.

Según Chau, Lleras y Velázquez, “[...] la escuela es uno de los espacios más privilegiados para la formación ciudadana” (2004: 10). Y por ello, se ha considerado que desde el arte los jóvenes pueden pensar su entorno social, con el fin de trabajar conjuntamente por un bienestar que les permita convivir de la mejor manera con los demás compañeros, profesores y con sus amigos que están inmersos en esta problemática; pensarse dentro de esta realidad.

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

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

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

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

Fotografía y problemas socialmente vivos

El diseño didáctico que vinculó la fotografía y los problemas socialmente relevantes se convirtió en una estrategia para abordar el análisis y la reflexión de la problemática enunciada con los jóvenes. A la par que se trabajaba en torno a la fotografía y sus técnicas, se diseñaba una unidad didáctica intencionada en la que los jóvenes por sí mismos identificaran el consumo de estas sustancias como un problema relevante en el que son agentes partícipes. Todo esto con el fin de trabajar con ellos en la sensibilización ante el mismo e iniciarlos en la discusión argumentada y creativa. La unidad didáctica permitió abrir en la clase espacios de exposición artística y talleres de discusión en torno al problema capturado en las fotografías, con el fin de contribuir a la formación ciudadana de nuestros alumnos, pues ser ciudadano implica reconocerse como ser social; como un agente que, además de vivir en el ámbito de la democracia, debe ser participativo y dialogante con la realidad. Un ciudadano

indaga, cuestiona el entorno y se cuestiona por su papel dentro de este en aras de transformarlo.

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

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

Apoyados en Álvarez (2009) y en Eisner (1979; 1986; 1987 y 1991), podemos decir que la escuela, a través de la formación artística, está en la obligación de generar tales espacios y abrir la posibilidad a la comprensión del entorno a los jóvenes para que ellos se reconozcan como sujetos activos en la construcción social; como ciudadanos capaces de pensar posibles soluciones a los problemas que les aqueja. Y al generar espacios de discusión sobre problemas socialmente relevantes, el arte se convierte en el motor de la recuperación de la memoria de la ciudad y espacios de reflexión de la misma. Cabe mencionar que en la institución Ramón Martínez Benítez está planteada desde su Misión en el *Manual de convivencia*: «incluir a todas las comunidades para formar ciudadanos con sólidos principios éticos; competentes social, académica y laboralmente, capaces de interactuar con su entorno, buscando su transformación positiva a través de la cultura del emprendimiento y lo empresarial» (2013: 2). Por lo cual, para esta articulación didáctica fotografía-problemas sociales, se contaba con respaldo institucional.

Metodología de la investigación

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

En palabras de Rodríguez, Gil y García: “[...] la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales —entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (1996:

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

Método

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

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

El diseño de la unidad didáctica

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

Primera fase: ubicación. En este momento del proceso se diseñaron instrumentos que permitieron identificar las ideas previas de los estudiantes en torno a la técnica en toma fotográfica, la imagen, el color, etc.; así como también permitió iniciar el análisis de las representaciones sociales sobre el problema socialmente vivo de la drogadicción. Es una fase de identificación y sensibilización que, además, permitió evidenciar el estado inicial de nuestros jóvenes con relación a las habilidades para argumentar y crear y su sensibilidad frente a este problema social.

Segunda fase: desubicación. Este se pensó como un momento para la conceptualización, tanto de la fotografía, como en torno al problema socialmente vivo. Por ello, se pasó a la generación de situaciones concretas y talleres que tuvieron como punto de partida la toma de fotografías —además de espacios para discusiones y algunas lecturas sobre el problema— con el fin de realizar un proceso de identificación del problema existente y capturarlo en

imágenes. Con estas discusiones se pretendía movilizar a los estudiantes hacia la búsqueda de posibles soluciones creativas a través del arte como espacio transformador al problema vivenciado.

Tercera fase: reenfoque. En este momento los estudiantes generaron por sí mismos, desde sus muestras fotográficas, espacios para sus expresiones en torno al problema y plantearon soluciones argumentadas que pasaron a la acción en su entorno. Evidenciaron por sí mismos los cambios que se realizaron de manera consciente, creativa y sensible; luego, ellos mismos generaron un espacio real para el cambio social desde su participación activa.

Análisis y discusión de resultados

Primera fase: ubicación.

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

Imagen 1. Fotografía después del incendio.

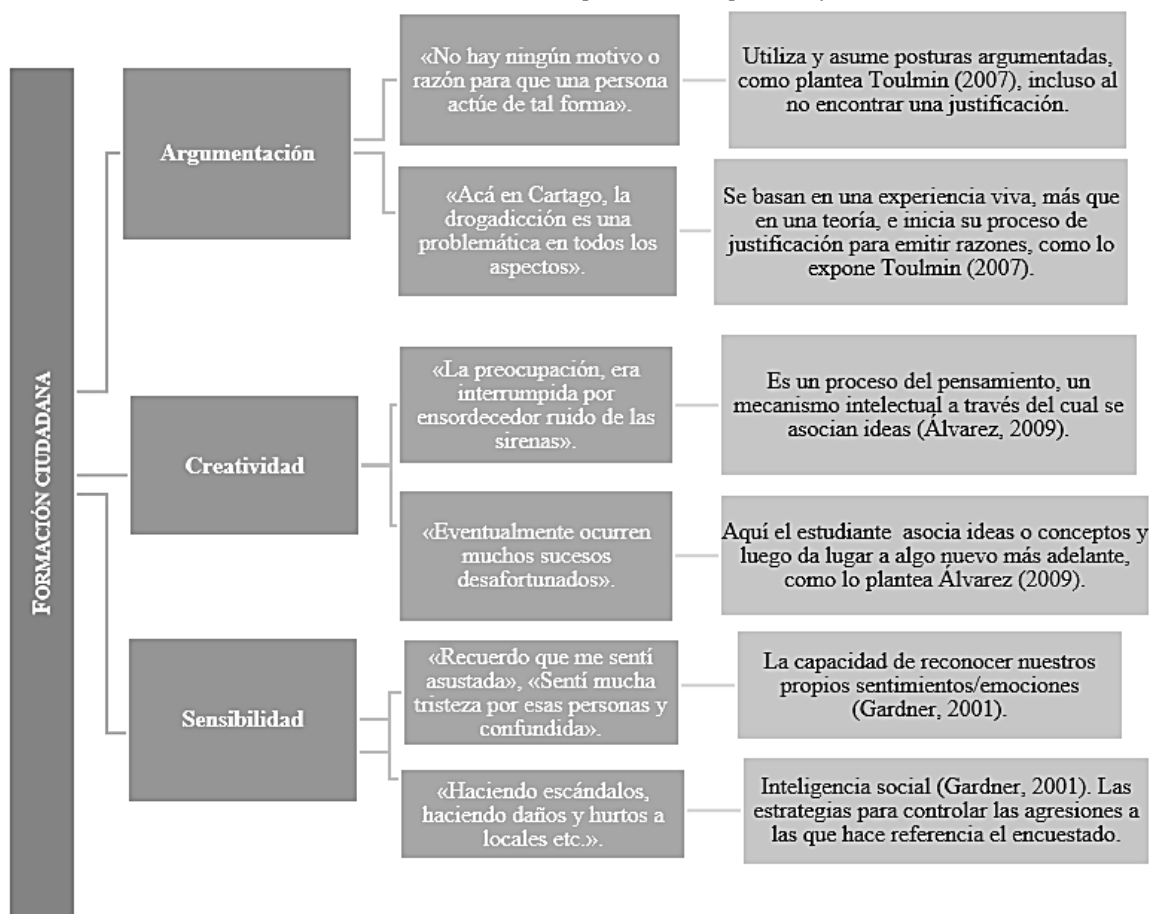


Fuente: http://caracol.com.co/emisora/2016/03/19/album/1458391211_846014.html#1458391211_846014_1458391259.

Se pudo evidenciar, además, que brindaban solo respuestas afirmativas o negativas, sin ninguna clase de argumentación; a pesar de solicitarles que brindaran las razones que tenían para optar por uno u otro. Algunos otros alcanzaron respuestas con argumentos cortos en los que presentan la drogadicción como un problema socialmente que les compete y lo relacionan con su entorno; iniciándose en una reflexión crítico-social, que sobre el consumo de sustancias psicoactivas. No obstante, en esta primera fase no lograban reconocerse como parte del problema. Por sus expresiones, era como si fueran ajenos a la problemática social. La cantidad de sensaciones que experimentaron en distintos momentos dados por las fotografías tomadas del evento fueron variadas. Incluso mencionan algunos valores que rescatan de su comunidad. La forma creativa en la que usan las expresiones fotográficas y

las experiencias para discutir en torno al problema les abrió un primer espacio para asumir una postura ante la vida. Algunas de las respuestas que aquí se presentan se ilustran en la siguiente matriz:

Matriz I. Análisis de las respuestas en la primera fase.



Fuente: elaboración propia.

Segunda fase: desubicación

En este segundo momento, las fotografías tomadas por los estudiantes dieron lugar, por iniciativa de ellos mismos, a una exposición que desembocó en un escenario para la discusión (véase imagen II). Los estudiantes por sí mismos experimentaron el ambiente donde se encuentran los consumidores, algunos de ellos manifestaban expresiones cargadas de emotividad y susceptibilidad ante el problema que estaba ante los ojos de sus lentes. Luego de varios espacios de exposición fotográfica para el resto de la comunidad académica (compañeros, padres, docentes y directivos) se pasó a un espacio de diálogo a la luz de una discusión, promovida por la docente con el instrumento de la entrevista semiestructurada. El abordaje del problema a la luz del análisis, haciendo uso de la foto-elucidación permitió a los chicos abrir espacios de indagación, foros y conversatorios, para revisar causas y consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas. A la luz de las imágenes que ilustraban la realidad social de su entorno se pudo evidenciar que en esta fase la argumentación iba mejorando poco a poco, así como el interés y la toma de conciencia sobre sus roles como agentes sociales. Pasar de la etapa de la identificación del problema a

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

Imagen II. Exposición de carteleras y fotografías tomadas por los estudiantes, fase 2.



Fuente: elaboración estudiantes.

Es importante relacionar que las carteleras para las exposiciones fueron realizadas en fondo negro, puesto que para ellos este color representa el grave problema, iniciativa que empezaba a dejar entrever rasgos de su creatividad; misma que a lo largo del proceso se evidenció no solo en las técnicas e imágenes, sino en los comentarios que acompañan las imágenes y los materiales seleccionados por ellos para enmarcar el problema; así como en la capacidad de imaginar la realidad, como lo expone Azoulay (2015), para identificarse con las tomas que capturaban su realidad civil. Lo anterior evidencia, dado que no se les brindó instrucción predeterminada y se utilizaron para las exposiciones cartulinas de color claro. Por otra parte, en los espacios de discusión se debe anotar que, además, se logró una reflexión crítico-social en torno a propuestas sobre la prevención de consumo de sustancias psicoactivas y de esta segunda fase salieron propuestas de nuevas tomas, además de actividades formativas para comprender mejor el problema, desde conceptos de expertos en el tema. Para ello, se solicitó apoyo de la institución para realizar un taller de capacitación en torno a los efectos psíquicos, biológicos y sociales en los consumidores de estupefacientes y desde allí se generaron espacios de discusión sobre las consecuencias de esta práctica en el entorno social.

Por otro lado, en los talleres se manifestaron gran cantidad de sensaciones y emociones que experimentaron en distintos momentos vividos en las tomas fotográficas, fue un espacio para desnudarse frente a la impotencia que muchos de ellos manifestaron sentir por no tener el poder para acabar con este mal que aqueja a su comunidad. Los diálogos grabados al respecto

dan cuenta de sus emociones al capturar parte de la realidad social. En su discurso se escuchan términos usados indebidamente como ‘locos’. Esto nos llevó a continuar orientaciones conceptuales, así como el abordaje del problema a través de charlas y conversatorios con expertos y con personas (amigos, conocidos y familiares) que quisieron contar sus experiencias personales.

Imagen III. Fotografías en campaña y taller de aseo con consumidores.



Fuente: Elaboración estudiantes.

Para este momento se realizó el siguiente análisis de resultados:

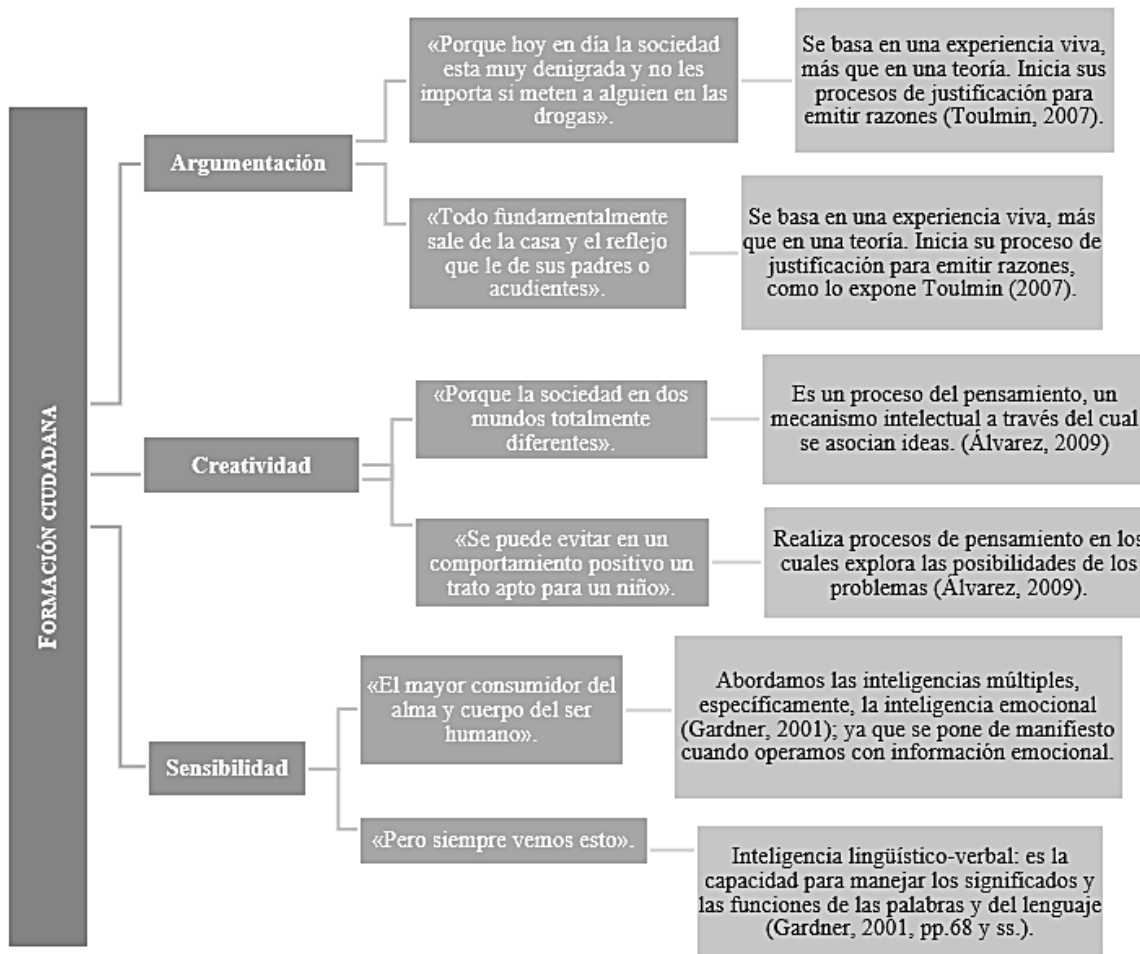
Tabla I. Análisis de las habilidades del segundo momento.

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

Fuente: elaboración propia.

Se empezó a evidenciar, entonces, que el diseño didáctico sí estaba alcanzando algunos de los resultados esperados con el proceso formativo de nuestros estudiantes. Entre ellos que se estaban promoviendo espacios de respeto por el otro y de argumentación, como se presenta en la matriz de análisis de la fase II. Empezaron a salir de su zona de confort en la que veían el consumo como algo cotidiano en sus vidas. Sus razonamientos dan cuenta de que le consideraban como un problema que afecta a la sociedad, pero aún culpabilizaban a la familia y al entorno del mismo, no se reconocen como parte del mismo, no alcanzan a expresar, aún su papel para cambiar la situación analizada a través de las imágenes.

Matriz II. Análisis de resultados de la segunda fase



Fuente: elaboración propia.

Tercera fase: reenfoque

En esta parte del diseño didáctico se dio mayor amplitud a los análisis comparativos —que muestra la evolución conceptual— y al dominio en el uso de los tipos de argumentos para dar respuesta a los cuestionamientos expuestos en el instrumento inicial. Además, en esta fase los estudiantes manifestaron actitudes de planteamiento de soluciones al problema. Generaron talleres para otros compañeros y fueron a la calle con campañas de sensibilización, apoyo y diálogo con estas personas que están inmersas de manera directa en el problema (véase imagen III). No se trata de decir que los jóvenes se despegaran de un todo de sus emociones (dado que ese no era nuestro objetivo), pero sí de que asumieran una postura crítica ante el problema y cuestionaran qué estaba a su alcance para cambiar la situación. Y para ello, era fundamental que vincularan los aprendizajes conceptuales para comprender la situación vivida por sus compañeros y por quienes estaban directamente implicados en el problema, así como empezar a reconocerle como igual, sin temores y en el marco del respeto, algo que se iba logrando poco a poco, a tal punto que en sus últimas actividades, por sugerencia de los mismos estudiantes, se hicieron campañas de aseo y alimentación para

aquellos consumidores que habitaban en la calle, con el fin de reconocerles como iguales y manifestarles sus temores. Este espacio de diálogo, permitió que los estudiantes empezaran a pensar en sus propias vidas y en los prejuicios que estas malas prácticas traen a las nuevas generaciones y quienes, sin ser del todo conscientes, las están heredando. Podría decirse, que además de los avances identificados en la competencia comunicativa, como expone Chau et.al. (2004) y de los avances en sus argumentos (Toulmin, 2003) y formas de presentar su postura ante la realidad vivida y analizada, los estudiantes empezaron a comprometerse con sus acciones civiles y ciudadanas, como lo planteó Azoulay (2015).

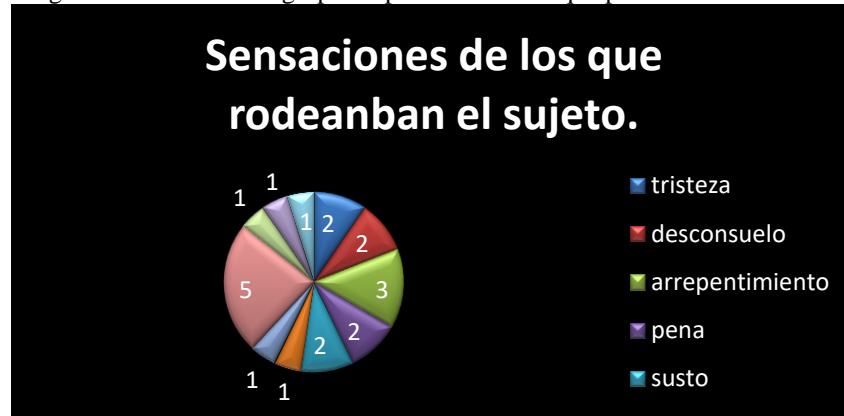
Imagen IV. Fotografía: Chocolatada con consumidores en la calle. Tomada por estudiante en el momento 3.



Fuente: elaboración estudiantes.

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

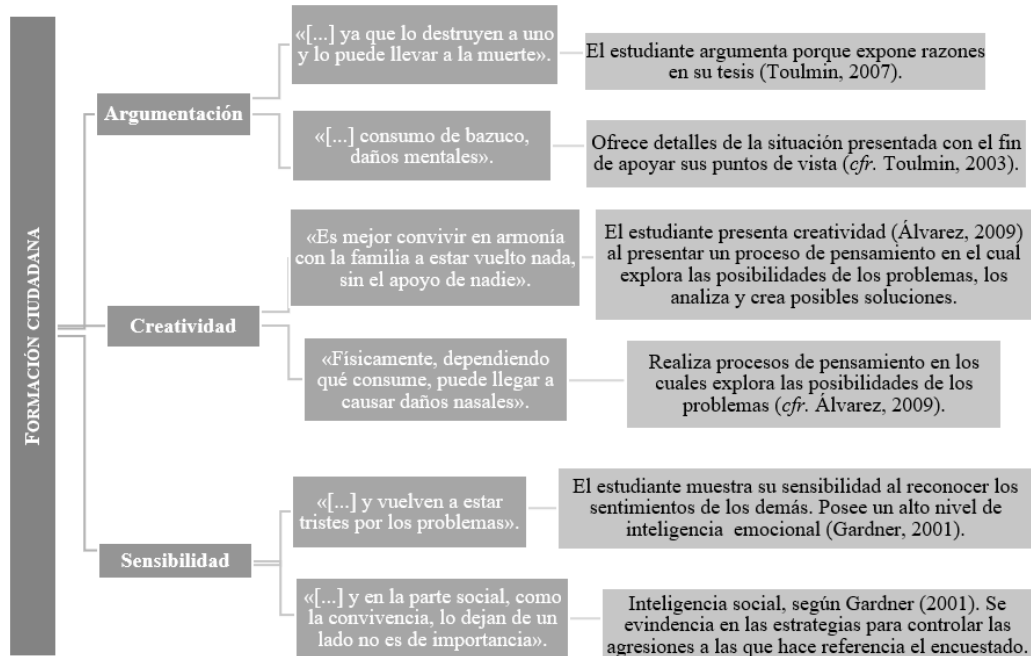
Imagen V. Sensaciones agrupadas percibidas de lo que pudo sentir el sindicato



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso del lenguaje, el conocimiento del problema y la habilidad argumentativa, también se ve un avance: al inicio de las actividades, el lenguaje usado para describir el problema y los actores era despectivo y poco técnico («el ‘loco’», para referirse a un habitante de calle), pero con el proceso formativo, las discusiones y talleres con expertos en el tema, los estudiantes apropiaron términos técnicos como: ‘sustancias psicoactivas’ en lugar de ‘drogas’, etc. Lo más importante fue la toma de conciencia por parte de los estudiantes y las intervenciones sobre el rol que cumplen ellos en la sociedad, cómo se reconocen como ciudadanos del mundo y que tienen la responsabilidad de cambiarlo con sus acciones. Analizamos los resultados a partir de las siguientes matrices y tablas, que evidencian el discurso de los estudiantes al hacer referencia al problema en los espacios de discusión. Los discursos, además, evidencian que su sentir frente al problema y empezaron a reconocerse como parte del mismo, así como de la solución.

Matriz III. Análisis de resultados del tercer momento.



Fuente: elaboración propia.

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

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede observar cómo los estudiantes citados en la tabla fueron mejorando sus ideas y expresiones conceptuales acerca del problema socialmente vivo de la drogadicción o consumo de SPA. Estos son vivenciados por los alumnos gracias a la fotografía y aprendidas las consecuencias gracias a la fundación «Todo por amor a Dios». Ello les permitió dar unas respuestas más sólidas y estructuradas acerca de las situaciones problema que se les presenta; lo que a su vez permitió percibir que este proceso de argumentativo —acompañado de escenarios creados por ellos gracias a sus propias fotografías— movilizó los elementos necesarios que promueven en el estudiante el desarrollo de un pensamiento más reflexivo frente al problema socialmente vivo y la expresión del mismo. Por citar un ejemplo, tenemos el estudiante R7 (véase tabla II), cuya respuesta, en primer lugar, se presentó con desinterés por el tema, pero luego de la transposición didáctica se logra evidenciar una respuesta con mayor compromiso sobre el problema socialmente vivo. Se percibe que el estudiante R6 inicia con respuestas cortas y, al terminar la intervención, presentó argumentos de forma deductiva, ya que tienen esencialmente una base lógica y así describen la situación. De igual manera, encontramos que el estudiante R2 inició con un argumento corto y al final presenta varios argumentos. En general, se puede afirmar, como lo muestra la imagen VII que la mayoría de nuestros estudiantes presentan razonamientos en su discurso frente al problema:

Imagen VI. Procesos de argumentación en estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla II. Análisis comparativo de las respuestas entre fases.

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

Fuente: elaboración propia.

Todo este análisis da lugar para establecer que el logro de aprendizajes en profundidad está necesariamente acompañado de procesos dentro de los cuales puede tenerse como herramienta útil la fotografía.⁶ Aquí la fotografía se entiende como una propuesta didáctica lograr aprendizajes profundos sobre lo estudiado, tal como se ha mostrado en los resultados expuestos en este trabajo.

Tabla III. Análisis comparativo de las respuestas respecto a la primera y tercera fase.

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

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

Imagen VIII. Fotografías de la chocolatada entre estudiantes y consumidores de la calle.



Fuente: Elaboración propia

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

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

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

Conclusiones

El aporte de la fotografía como estrategia didáctica para capturar y analizar imágenes de problemas socialmente relevantes se constituyen en elementos que han sido subvalorados a la hora de formar en ciudadanía; por ello, se considera que esta propuesta didáctica fue novedosa en la medida de que intencionalmente se generaron recursos y diseños que permitieran fortalecer las tres habilidades que aportarían a la formación de ciudadanos capaces de pensarse como actores del cambio.

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

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

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

Es importante destacar que este proyecto permitió, desde la enseñanza y el aprendizaje, ver el arte más allá de la técnica, anclarlo a la construcción social, a la cultura y a la ciudadanía. Nos iniciamos desde la clase de Educación Artística en un proceso de discusión social en aras de ejercer de manera responsable y con argumentos la ciudadanía, pero se fueron ampliando los escenarios al contexto inmediato. Visto de otra manera, en este proceso se pudo observar que el desarrollo de estas tres habilidades en una estrecha relación *argumentación-creatividad-manejo sensible de las emociones* le permite al estudiante convertirse en un sujeto que se piensa a sí mismo, a los demás y a su entorno de manera crítica, reflexiva y activa. Le permite reconocerse como un agente que puede pensar, discutir y transformar su propia realidad o contexto. Le permite iniciarse de manera consciente en su propio proceso de formación ciudadana.

Por otra parte, esta investigación de aula nos permitió visibilizar que los obstáculos presentados por los estudiantes para identificar el consumo de sustancias psicoactivas, como un problema socialmente vivo atienden, en mayor proporción, al contexto en el que conviven. Estas representaciones sociales que circundan en torno a la droga como algo “normal” les invade en su forma de pensar; sin embargo, generar a través de la fotografía un espacio de reflexión les brinda una mirada desde diferentes perspectivas y ópticas sobre la misma realidad. Una mirada en la cual, desde la discusión y la argumentación frente al problema, se podría tener una puerta de salida en la que cada joven, además de expresarse al respecto, tomaban conciencia de que problemas sociales como el consumo se pueden superar de

manera más rápida cuando se propician espacios para el arte y espacios o escenarios argumentativos que conlleven a procesos de regulación de sus emociones, de identificación de la mirada de otros estudiantes y de nuevas posturas de expertos (como en los talleres) para ver que este problema les puede afectar.

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

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

Referencias

- Álvarez, L. (2009). Reflexiones en torno al valor de la educación artística. *Revista Ingenio*. 4 (2), 67-72. Recuperado de: <http://www.oei.es/histórico/metas2021/foroart.htm>
- Ángel, A. (23 de marzo, 2017). La fotografía en el aula como estrategia de formación. En: *Magisterio.com.co*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-fotografia-en-el-aula-como-estrategia-de-formacion>.
- Azoulay, A. (2015). *Civil imagination. A Political Ontology of Photography*. Londres: Verso.
- Bernal, H. (2011). ¿Por qué los adolescentes consumen drogas? *Poesis*, 22. 1-10. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/article/view/218/202>.
- Conde, S. (2004). *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: IFE.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial /Fundación OSDE.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. & Dobbs, S. (1986). *The uncertain profession: observations on the state of museum education in twenty American art museums*. California: Getty Center for Education in the Arts.

- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1991). *El ojo ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Las estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Trad. Sergio Fernández Everest. México: Fondo de Cultura Económica.
- García-Vera, A; Rayón, L & de Las Heras, A. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*. 36 (2), 135-162
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/333001>
- Giráldez Hayes, A. (6 de julio, 2009). *Reflexiones en torno al valor de la educación artística* (mensaje en foro). Recuperado de:
<http://www.oei.es/historico/metas2021/foroart.htm>.
- Hurtado, E. (2015). *Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- I.E. Ramón Martínez Benítez. (2013). *Manual de convivencia de la institución educativa Ramón Martínez Benítez*. Cartago: Secretaría de Educación de Cartago.
- Meskin, A. Cohen, J. (2008). "Photographs as Evidence". En: *Scott Walden (ed.), Photography and Philosophy: Essays on the Pencil of Nature*. Singapore: Wiley Blackwell, 70-90.
- Oter-Quintana, C; Gozález-Gil, T; Martín-García, A & Alcolea-Cosín, M. (). Foto-elicitación: una herramienta útil para investigar la gestión de la vulnerabilidad de las mujeres sin hogar. *Enfermería clínica*, 27 (5), 308-313. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.05.003>
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44. 45-55.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64. 8-18.
- Pagès, J. Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: Servei de Publicacions.
- Palau, M. y Sisco, Y. (2016). *Etnografía Rápida y Realidad Aumentada: Diseño Conceptual de Aplicaciones Móviles*. Venezuela: Universidad de Venezuela. Recuperado (06 de mayo de 2019) de:
https://www.researchgate.net/publication/310801900_Etnografia_Rapida_y_Realidad_Aumentada_Diseño_Conceptual_de_Aplicaciones_Moviles.
- Piette, A. (1993). Epistemology and Practical Applications of Anthropological Photography. *Visual Anthropology*. 6, 157–170.
- Pozo, J. y Gómez C. (1999). *Aprender a enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Ramírez, D. (2007). La memoria de la ciudad en TAFOS: antropología visual cuando el otro tiene la cámara (portafolio fotográfico con breve prólogo). *Antropológica*. XXV (25), 103-129.
- Ravalli, M; et al. (2008). *Arte y ciudadanía*. Buenos Aires: UNICEF.
- Restrepo, J. (2018). Formación en ciudadanía: una prioridad. *El Espectador*. Recuperado (21 de abril de 2018) de: <https://www.elespectador.com/opinion/formacion-en-ciudadania-una-prioridad-columna-751428>

- Rodríguez G., Gil J. y García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz-Gutiérrez, B. (2017). *La foto-elicitación como procedimiento para el fomento del conocimiento del otro/a y el aprendizaje de la segunda lengua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- TAFOS. (27 de junio de 1990) «La fotografía social en la búsqueda de la identidad nacional. La experiencia de TAFOS». Ponencia presentada en el Primer Coloquio Peruano de Fotografía, Lima, noviembre de 1989. Diálogos de la Comunicación. Revista de la FELAFACS.
- Tamayo, O. (2009). *La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Tamayo, O., Zona, J. y Loaiza, Y. (2014). *El pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Thagard, P. (1992). *Conceptual Revolutions*. Princeton: Princeton University Press.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Trad. de María Morrás y Victoria Pineda. Barcelona: Península.