

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

**ARTE CONTRA LA DESIGUALDAD: INTERVENCIÓN  
SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA  
EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

ART AGAINST INEQUALITY: SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION THROUGH  
PHOTOGRAPHY IN PRIMARY SCHOOLS

---

**David Lopez Ruiz**  
**Eva Escarvajal López**

## RESUMEN

Algunos escenarios educativos muestran una realidad marginal que no siempre llegan a percibirse. La fotografía constituye un método factible para plasmar, tanto el proceso investigativo, como las experiencias y puntos de vista de los estudiantes permitiendo recoger la realidad del alumnado en situación de vulnerabilidad, la promoción de la interculturalidad y la detección de condiciones o circunstancias que influyan en la perpetuación de la exclusión social, con el fin de mejorar la situación de partida. Para intervenir ante esta situación se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo con un total de 118 estudiantes del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria. Se realizaron una serie de ejercicios basados en la fotografía como principal herramienta de creación y expresión. El proyecto, se enfocó desde una perspectiva visual basada en las Artes, utilizando las fotografías como medio de exposición y transmisión de la información, pudiendo plasmar los principales datos del proceso y los resultados a través de imágenes. Este estudio sirvió como pretexto para desencadenar nuevas acciones e implicaciones socioeducativas que no sólo influyeron de manera directa en el alumnado, sino que fue más allá de los muros de la escuela.

## PALABRAS CLAVE

Educación artística; Mediación; Fotografía; Inclusión socioeducativa

## ABSTRACT

Some educational scenarios show a marginal reality that is not always perceived. Photography constitutes an method to capture both the investigative process and the experiences and points of view of the students, allowing to pick the reality of students in vulnerable situations, the promotion of interculturality and the detection of conditions or circumstances that influence the perpetuation of social exclusion, to improve the starting situation. To intervene in this situation, qualitative research was carried out with a total of 118 students from the third cycle of the Primary Education stage. A series of exercises based on photography were carried out as the main tool for creation and expression. The project was focused from visual perspective based on the Arts, using photographs as a means of exhibition and transmission of information, being able to capture the main data of the process and the results through images. This study served as a pretext to trigger new actions and socio-educational implications that not only directly influenced the students, but also went beyond the school walls.

## KEYWORDS

Artistic education; Mediation; Photography; Socio-educational inclusion

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de la evidencia de diferentes estudios que han manifestado la situación real que actualmente refleja el sistema educativo. En él se puede apreciar un gran porcentaje de problemas emocionales, así como el peso que estos tienen en las aulas que, se agudiza más, cuando parte de la población escolar es inmigrante (Aparicio Gervás, et al., 2018; Álvarez-Sotomayor, et al., 2020; Escarvajal-Frutos, et al. 2019).

Desde esta perspectiva, las publicaciones del TALIS (Teaching and Learning International Survey) han ido reflejando la situación escolar española desde 2008 hasta la actualidad. Por todo ello, se considera vital recrear una educación desde una perspectiva más justa e inclusiva (Harris y Chapman, 2002; Muijs et al., 2007) que responda a las necesidades y particularidades de cada estudiante, para abordar la diferencia como una situación de aprendizaje y enriquecimiento, e incorpore el punto de vista de los niños, es decir, una educación que se “adapte” al alumnado y no al revés. Para ello, es fundamental que se generen oportunidades de participación democrática en las que los estudiantes puedan aportar ideas, opiniones e incluso propuestas a situaciones o problemáticas que les afecten directamente. Sobre este particular, el informe PISA de 2018, abordó los estudios sobre clima escolar y resaltó cómo la convivencia se estaba convirtiendo en un problema grave para los alumnos, los docentes y las familias. En 2013, los profesores con más de cinco años de experiencia contaban con un 20% menos de probabilidades de trabajar en centros con más del 30% de alumnos provenientes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos (Eurydice, 2015). En el último informe, publicado en 2018, la participación de las familias en las actividades escolares únicamente alcanzaba el 47% en centros de toda España y, además, sólo el 52% del profesorado se veía capaz de adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural presente en las aulas (Pisa, 2018).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, resulta fundamental otorgar una importancia significativa a las posibilidades expresivas y de comunicación que ofrecen distintas disciplinas artísticas que, llegado el momento, intervendrán como vehículo de comunicación entre la persona y el medio social que lo rodea. También es fundamental tener en cuenta el contexto en

el que nos situamos a nivel académico. La inclusión social en este aspecto, si realmente se pretende trabajar desde la realidad más próxima, las escuelas deben establecer unos principios que sostengan una enseñanza acorde con la diversidad que se fundamente principalmente en la calidad y la equidad de sus estudiantes y que, en todo momento sean conscientes de las necesidades de la comunidad educativa al completo y oferte las respuestas oportunas a las necesidades de esta (Ainscow et al., 2011).

Esto denota la urgencia de abordar cuestiones emocionales implicadas en el bienestar psicosocial de nuestros estudiantes desde edades tempranas para prevenir problemas que puedan desembocar en exclusión social. Desde hace décadas, una de las formas de abordarlas es a través de medios artísticos (Valdés, 2019). La experiencia con colectivos de jóvenes en situación de riesgo de exclusión social o en crisis en diferentes países del mundo, ha demostrado que estas técnicas atraen su atención y llevan asociadas múltiples virtudes socializadoras (Mundet Bolós et al., 2015), normalizadoras y de crecimiento y desarrollo personal, al tiempo que les organizan en un grupo orientado a lo positivo (Rico e Izquierdo, 2010).

En este sentido, atendiendo al concepto de mediación artística, Moreno (2010), hace referencia a la intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales con personas y grupos en situación de exclusión social, con comunidades vulnerables y para la cultura de la paz entendiendo que la mediación artística:

Nace en un cruce de caminos entre la educación social, la educación artística y la arteterapia. Es un territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como un mediador constituyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora en situaciones individuales, grupales y comunitarias (p.17).



**Figura 1.** Principales funciones atribuidas a la Mediación Artística Fuente: Elaboración propia.

A través de la práctica de mediación artística, los diferentes ámbitos que se muestran en la Figura 1 exponen determinados factores que influyen en el bienestar de las personas del siguiente modo:

- Fomenta el acceso a la cultura. Hay que tener presente que, en muchas ocasiones, las personas participantes en los procesos de mediación artística proceden de contextos sociales desfavorecidos en los que su entorno familiar se ha dedicado exclusivamente a cubrir sus necesidades más básicas, encontrando limitada la oportunidad de proporcionarles experiencias que desarrollen y enriquezcan su capital cultural. Por ello, las sesiones de mediación artística suponen para estas personas, un puente de su realidad carencial hacia el acceso a la cultura, facilitando de esta forma, la imaginación, simbolización, recreación de su realidad, etc.
- Proporciona una mirada no estigmatizadora. La construcción de la propia identidad viene determinada por la imagen que proyectamos en los demás y estos nos devuelven como si fuera un espejo. Esa percepción que tengamos de nosotros mismos guiará nuestras acciones. Por esto, la mediación

artística ofrece la posibilidad de romper con las ideas que se nos presuponen y exteriorizar lo que realmente sentimos y nos identifica, lo cual muchas veces cambiará el concepto preconcebido que los demás tienen sobre nosotros, pudiéndose ver incluso identificados y desarrollando de esta manera la empatía.

- Es un espacio potencial y de experimentación segura. Las sesiones de mediación artística son el lugar idóneo para establecer un diálogo entre la realidad y lo simbólico, configuran una oportunidad para visualizarse de una forma diferente. Por ello, resulta imprescindible que el transcurso de estas se lleve a cabo en un espacio que genere un clima de seguridad y confianza entre los participantes para que puedan expresarse libremente sin restricciones ni temor a ser juzgados. En las producciones y posteriores explicaciones de las obras, es muy probable que afloren situaciones y acontecimientos presentes o pasados que sean dolorosos o conflictivos para la persona, luego es necesario que los participantes sientan esa seguridad y confidencialidad por parte de las personas presentes, además de poder acudir al mediador en caso de tener algún problema, duda u objeción.
- Desarrolla la resiliencia. Aporta un espacio en el que enfrentarse y sobreponerse a situaciones emocionalmente complejas a través de la realización de las propias obras. Generalmente, ofrecer una vía de expresión alternativa, ya sea visual o manipulativa, ayuda a exteriorizar y comprender los conflictos internos que, sin un apoyo material, quedarían ocultos, sin posibilidad de gestionarse o superarse. Con la mediación artística, las dificultades de las personas se pueden trabajar desde la metáfora, pues no son ellos mismo los que expresan esas dificultades, sino que lo hacen mediante sus obras, lo que les permite llevarlo a cabo de una forma más simbólica dando una sensación menos comprometedoras o de menor exposición a los demás.
- Promueve el empoderamiento. Poder expresarse a través del arte, mejora la percepción del control sobre la propia vida posibilitando el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, la implicación y participación en tareas del entorno, despertando la conciencia crítica y contribu-

yendo así al equilibrio intelectual y emocional. La mediación artística ayuda a las personas a empoderarse y autorrealizarse, permitiéndoles un mayor bienestar y calidad de vida.

- f. Es una forma de mediación en la resolución de conflictos. Al igual que en otros tipos de mediación (familiar, intercultural), se pretende facilitar vías de entendimiento para la resolución de problemas. En este caso, a través del arte y de forma tanto inter como intrapersonal. En los talleres de mediación artística, se busca la empatía y el reconocimiento del otro a través de la interpretación de su obra. A nivel individual, la producción artística se muestra como una alternativa entre la ocultación del problema y verbalización abierta del mismo. En un punto medio se encuentra la exteriorización mediante el arte de forma representativa o simbólica, resultando más fácil tratar los problemas.

### El barrio desde la mirada de la infancia

Las imágenes fotográficas pueden ser idóneas para describir, analizar e interpretar los procesos educativos y artísticos: primero, porque constituyen un medio válido de representación del conocimiento; segundo, porque son capaces de organizar y demostrar ideas, hipótesis y teorías de modo equivalente a cómo lo hacen otras formas de conocimiento; y tercero, porque proporcionan información estética de dichos procesos, objetos o actividades (Barone y Eisner, 2006; Sullivan, 2005). Difieren mucho los intereses o la visión de un adulto sobre un escenario en concreto a cómo es interpretado por un niño o una niña en una edad temprana. La imagen de lo que nos rodea no la vivimos en los primeros años de vida como una realidad del momento sino como una instantánea que después volveremos a releer: “el tiempo de la relectura”. Pero ya no será el momento en sí sino algo más parecido a una interpretación tardía también desde una posición autoconsciente del poder de la imagen —toda imagen— para reproducir estructuras de poder, estereotipos, tropos visuales y construir identidades.

Teniendo en cuenta las consideraciones de García-Roldán y Tidor (2012), estos defienden la adecuación de las artes visuales en contex-

tos educativos para trabajar con alumnos en situación de vulnerabilidad debido a la espontaneidad y parte lúdica que la fotografía o el video proporcionan a estos alumnos, facilitando la expresión de sus opiniones (Carter y Ford 2013), así como la expresión de temáticas de carácter personal o emocional a través del lenguaje creativo (Coad et. al, 2009), configurando de esta forma, una ventana al mundo a través de la cual poder mostrar la realidad tal y como ellos la viven. Por ello, resulta básico saber apreciar las ventajas que presentan, tanto la mediación como la fotografía, cuando se vinculan a través del arte. Ambas disciplinas, tratadas desde la mediación artística, comportan diferentes beneficios a la hora de abordar problemas o situaciones conflictivas en la vida de las personas, sin que se sientan presionadas o juzgadas por ellos. En el siguiente diagrama se pueden apreciar algunos de los aspectos que representa la simbiosis entre ambas disciplinas.

**Figura 2.** Características que aporta la mediación artística a través de la fotografía. Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a este binomio, Rodríguez y Fontcuberta (1997) resaltan el uso histórico que ha acompañado a la fotografía como soporte de vivencias y testimonio, señalando la conexión que se crea con la persona: “la fotografía viene a ser un mensaje fabricado por el hombre y en ese proceso de fabricación hay también un proceso de discurso, de subjetividad” (p.34). Esto evidencia que la relación existente entre la mediación artística y la fotografía es bastante estrecha además de fructífera. Investigaciones como la de Rabadán y Contreras (2014) conciben la fotografía participativa como “un medio de representación de la realidad que ha demostrado ser una herramienta útil y válida

para reflejar percepciones, recabar información y promover el diálogo” (p.152). Por ello, en las últimas décadas, han proliferado diferentes iniciativas y actuaciones que utilizan las artes visuales para contribuir a la mejora y el bienestar de diferentes colectivos en riesgo de exclusión social.

El uso del arte como metodología educativa cobra cada vez más fuerza entre los profesionales de la educación si lo visibilizamos desde el concepto de “Art Thinking”, sobre el cual Acaso y Mejías (2017) exponen algunas de sus propiedades como fomentar la actividad frente al estatismo predominante, ir más allá del pensamiento lógico desarrollando el pensamiento divergente, búsqueda de una educación y formación continua, eliminando jerarquías entre docente y educando, uso de la curiosidad como motor de aprendizaje, etc. En este sentido, Camnitzer, artista, docente e impulsor del Art Thinking realiza una comparativa entre esta metodología y las artes visuales, de manera que si estas últimas tienen la función de transformar al que mira, el Art Thinking tiene la función de transformar al que aprende (Camnitzer, 2009). Así, la elección de la fotografía como herramienta de comunicación tiene una doble justificación, por un lado, cumple la función de instrumento a partir del cual elaborar producciones propias que ayuden a exteriorizar sentimientos y emociones, y en segundo lugar por ser uno de los medios artísticos más adecuado a la hora de plasmar y evidenciar opiniones o situaciones de la forma más clara y realista posible (Pink, 2007).

Los objetivos del presente estudio se focalizan en los siguientes: (1) conocer la percepción/realidad de los estudiantes en situación de vulnerabilidad por medio de la fotografía, (2) detectar posibles problemas o situaciones conflictivas en su entorno, (3) promover la interculturalidad y, (4) diseñar un ambiente seguro que mejore la participación y expresión del alumnado a través del arte.

## MATERIALES Y MÉTODO

### Participantes

El proyecto se ha desarrollado en un municipio ubicado en la Comarca del Bajo Guadalentín, perteneciente a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este municipio ha ido experimentando un continuo aumento en el número de habitantes inmigrantes en su pobla-

ción, dedicándose estos casi exclusivamente a la ocupación del sector terciario. Esta situación hace que en ocasiones los progenitores de los menores no se encuentren en el domicilio familiar en las horas de entrada y salida de los centros escolares, dando lugar a situaciones incomprendidas por el alumnado que tiende a normalizar, como por ejemplo los llamados “niños llavero”. De igual forma, por cuestiones socioeconómicas, el colectivo gitano se encuentra en una situación de desventaja similar que también fue incluido en el estudio.

Los participantes son estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria de tres centros concretos de dicho municipio. Las características de estos centros son las siguientes:

**Tabla 1.** Características de los centros

| Centro | Características relevantes del estudio   |
|--------|--|
| 1      | CEIP de titularidad pública de una sola línea, ubicado en un contexto urbano del extrarradio del municipio con nivel socioeconómico medio, importante diversidad en el alumnado con presencia significativa de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).                             |
| 2      | CEIP de titularidad pública que cuenta con más de una línea situado en una zona en expansión, a las afueras del municipio. Población con un nivel socioeconómico entre bajo y muy bajo compuesto casi en su totalidad con familias en desempleo o en condiciones laborales inestables.           |
| 3      | CEIP de titularidad pública de una sola línea. Reúne el porcentaje más elevado de alumnado inmigrante y de etnia gitana. Se encuentra en una zona periférica del municipio. El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo. Alberga alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). |

Cabe precisar que se destaca una proporción

**Tabla 2.** Participantes de la investigación

|       | Centro 1 |       | Centro 2 |       | Centro 3 |       |
|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|       | F        | M     | F        | M     | F        | M     |
| Nº    | 20       | 27    | 42       | 50    | 19       | 30    |
| %     | 10,64    | 14,37 | 22,35    | 26,59 | 10,10    | 15,95 |
| Total | 188      |       |          |       |          |       |

de docentes por centros equitativa, que oscila entre los 31-39 por centro educativo, siendo levemente superior en el centro 2. En cuanto a la relación entre igualdad de género, la proporción entre hombres y mujeres es desigual siendo significativamente superior el número de maestras en los tres centros

Analizando al grupo de estudio de cada uno de los centros, como puede apreciarse en la Tabla 2, la muestra participante fue de (n=188) estudiantes de Educación Primaria de las cuales 81 fueron niñas el (42.1 %) y 107 niños (57.9 %) con edades comprendidas entre los 10 y 13 años (M = 10,6, DT = .584) que se encontraban escolarizados en diferentes centros educativos. La distribución es la siguiente: centro nº 1: 47 participantes (dos cursos de una línea), centro nº 2: 92 participantes (dos cursos de doble línea) y centro nº 3: 49 participantes (dos cursos de una línea). La selección de los participantes se hizo mediante un muestreo de carácter incidental, no probabilístico y los participantes fueron elegidos por conveniencia (Thomas y Nelson, 2007).

### Diseño

Esta investigación se centra en una intervención exploratoria de corte cualitativo, de naturaleza mixta basado en el análisis de fotografías utilizadas como herramienta de intervención socioeducativa. El objetivo principal se focalizó en la necesidad de comunicar, a través de las imágenes, su realidad educativa, familiar y comunitaria del barrio en el que residían (Casillas y Sierra, 2015). Este estudio se delimita dentro de un paradigma etnográfico que permite conocer una realidad cercana a la muestra.

Autores como Hernández (2008), corroboran esta idea haciendo referencia a la finalidad pedagógica que adquieren las producciones y actividades artísticas ligadas a estas investigaciones, en el sentido que “construyen y proyectan representaciones sobre parcelas de la realidad, que fijan maneras de mirar y de mirarse” (p.22). Se trata, por tanto, de una investigación descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que muestran cómo se presentan una o varias variables dentro de la población objeto de estudio. Toda la información recabada, así como las posteriores reflexiones a través de las que se trabajaron, se codificaron y analizaron mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 9 para Windows.

### Instrumento

Se solicitó la realización de una serie de fotografías cuya temática se puede apreciar en la Tabla 3. Se les distribuyó una ficha de análisis con tres columnas en la que constaba, en la parte izquierda, la temática y una breve descripción. En la parte central el número de la fotografía realizada y en la parte izquierda una breve descripción en base a preguntas como ¿a qué te recuerda esta imagen? ¿qué cambiarías de ella? Se pretendió que el objeto de estudio permitiera sacar a la luz la iconicidad propia de la imagen y la posibilidad que tienen estas de contar la realidad que se vive. Se pueden observar las temáticas que se han abordado durante el transcurso de las sesiones, así como las posibles situaciones que se han evidenciado a raíz del análisis de las fotografías realizadas por los niños y niñas respetando en todo momento su derecho de privacidad.

**Tabla 3.** Dimensiones o variables que se trabajan en el estudio

|               |  |
|---------------|--|
| Temática      | Aspectos sobre los que se pretende recabar información   |
| En el colegio | Dificultad/facilidad en los contenidos, preferencias de asignaturas, relación con los docentes, espacios del centro que le generan seguridad/inseguridad... sensaciones de tranquilidad, diversión, temor o rechazo.   |
| Mis amigos/as | Personas con las que se relaciona, posibles influencias, mantenimiento o no de las mismas amistades dentro y fuera del centro, que actividades o juegos realiza, conflictos interpersonales o situaciones de acoso...  |
| En casa       | Condiciones de higiene y salubridad, espacio destinado al estudio, relación con los diferentes miembros de la familia o personas convivientes, ausencia de bienes materiales básicos, presencia de algún tipo de sustancia o elementos perjudiciales para la salud o integridad física de los menores. |
| Mi barrio     | Características del entorno en el que se desenvuelve, existencia de zonas lúdicas y recreativas, autonomía que le proporciona su figura de autoridad o persona responsable.  |

### Procedimiento y periodo de realización de la investigación

En lo que se refiere al periodo de realización de esta investigación, teniendo en cuenta el diseño planteado y las propuestas didácticas que se organizaron para la realización de este, así como la puesta en marcha de la aplicación de forma directa en los centros educativos por parte de los investigadores, se necesitaron aproximadamente seis meses realizando inclusiones puntuales que oscilaban entre una y dos veces por mes a fin de no alterar el funcionamiento ordinario de los centros. Se contó con el consentimiento de los centros y los participantes y sus padres/tutores declararon su consentimiento informado, por tratarse de menores. Todas las intervenciones realizadas en el contexto escolar estuvieron acompañadas y supervisadas por un docente en todo momento. En todo momento se tuvieron presentes los objetivos marcados, así como las temáticas de trabajo que se consideraron más acordes a la situación y el contexto. En total se obtuvieron 472 imágenes y descripciones. En relación a los resultados y con el fin de garantizar el anonimato del alumnado, se le asignó un número a cada una de las respuestas que posteriormente fueron categorizadas a través del modelo axial que ofrece el software ATLAS.ti en su versión 9.

### RESULTADOS

Para la exposición de los resultados recurriremos a los objetivos anteriormente expuestos.

Dado que este proyecto se basa en una propuesta de mediación a través del arte, se pretende alcanzar la mayoría de los objetivos mediante las sesiones realizadas por medio de la fotografía. No obstante, en la Tabla 4 se detallan las acciones concretas que han servido para la consecución de los objetivos planteados en este estudio.



**Tabla 4.** Relación de los objetivos establecidos y las acciones propuestas

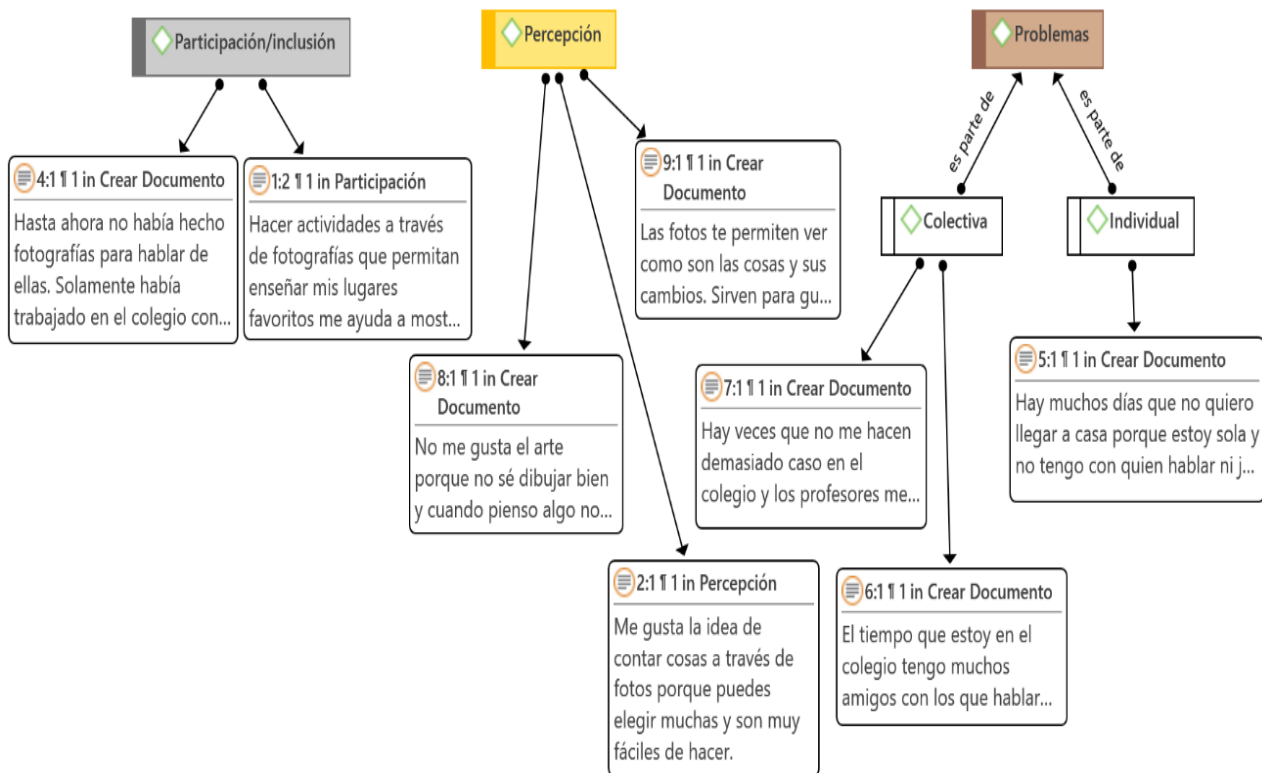
| Objetivos  | Acciones   | Indicadores de evaluación  |
|--|--|--|
| Conocer la percepción y la realidad de los alumnos en situación de vulnerabilidad. | Análisis de las fotografías realizadas por los alumnos.<br><br>Recogida de datos en la explicación y exposición del propio niño ante su producción, así como en los debates e interacciones generadas en la puesta en común. | Se ha obtenido información relevante en cuanto a las características y condiciones de vida de los alumnos.<br><br>Se ha manifestado la concepción que tienen los niños/as sobre su propia situación. |
| Detectar posibles problemas o situaciones conflictivas en su entorno.              | Abordar temáticas relacionadas con su contexto y vida diaria.<br><br>Identificar sus principales necesidades socioafectivas.   | Entre las situaciones observadas, se han localizado aquellas que puedan afectar al desarrollo integral de los participantes.   |
| Promover la interculturalidad  | Abordar temáticas en las que se favorezca la expresión y el contraste de los diferentes modos de vida y culturas presentes en el aula  | Se ha pasado de la integración a la inclusión de todas las culturas, nacionalidades y diversidad en el aula.   |
| Crear un ambiente seguro que mejore la participación y expresión del alumnado      | Proporcionar confidencialidad.<br><br>Escuchar y dotar de importancia cualquier expresión o aportación realizada.  | Se ha incrementado la participación.<br><br>Se ha generado un ambiente seguro y de confianza.  |

Nota. Las acciones están supeditadas tanto a los objetivos marcados como a sus indicadores.

En esta primera categorización, un amplio número de participantes se mostró motivado por la visualización de la realidad en la que vive a través de un medio diferente al que habitualmente suele trabajar. El aspecto participativo ha servido para crear unidad en la propuesta y poder explorar diferentes categorías en donde todos los estudiantes han contribuido a mostrar los escenarios que son más relevantes para ellos. Esto está estrechamente vinculado con la percepción, muy diferente entre unos y otros de los lugares concretos que se han tenido presentes en el análisis, dando lugar a interpretaciones diferentes según la visión de

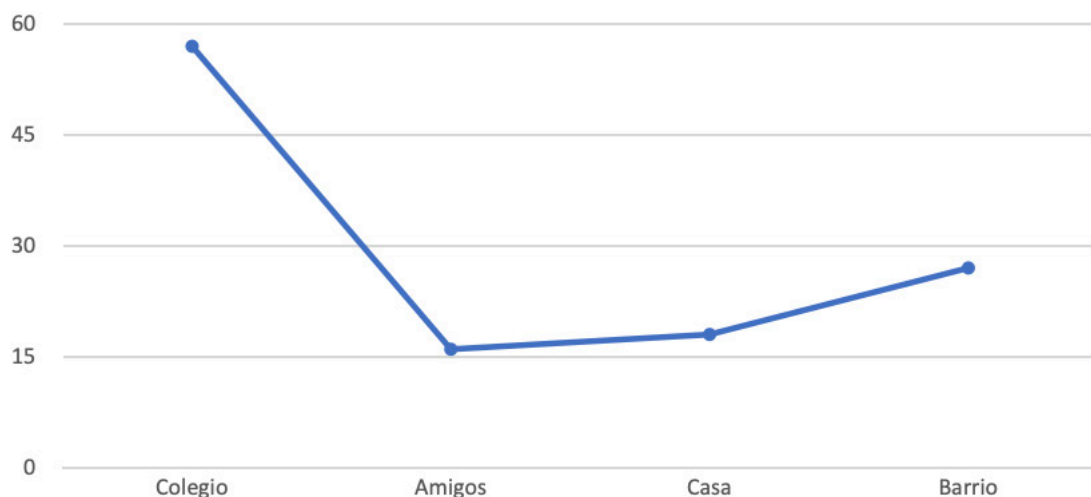
cada uno. En este sentido se destaca la acción de realizar una foto como medio artístico frente al dibujo y la incapacidad de expresar una realidad concreta que algunos participantes quieren mostrar. Finalmente, como era de esperar, este tipo de relaciones dio paso a identificar algunos de los problemas más próximos que tenía la población con la que se trabajó. Estos se analizan tanto de forma individual en donde los principales inconvenientes salen de la propia persona y son consecuencia de problemas mucho más profundos y, por otro lado, aquellos que son generados mediante conflictos entre dos personas o grupos de personas.

Se destaca de este primer análisis que, a grandes rasgos, el principal problema radicaba en sentirse solo, incomprendido y no valorado por su entorno, también se visualizaron problemas de contexto socio familiar que fueron trasladados a la unidad escolar competente. El conjunto de impresiones de carácter personal posteriormente quedó reflejado en muchas de las instantáneas recogidas en donde aparecían en estado de apatía y tedio siendo, en algunas ocasiones, muy difícil la participación y actuación en determinadas actividades.



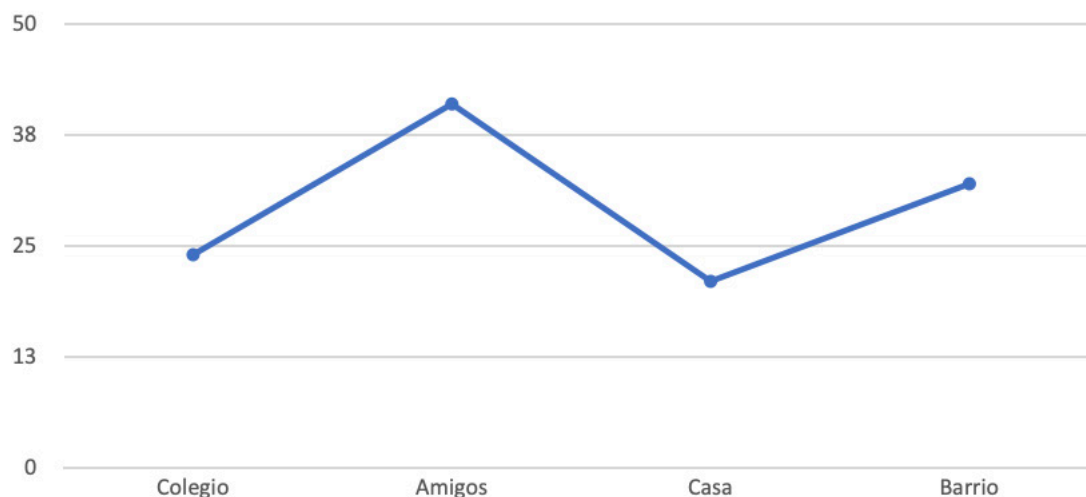
**Figura 3.** Red semántica de opiniones de los participantes sobre participación, percepción y problemas más comunes detectados. Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría, casi un 60% de los participantes se siente en situación de vulnerabilidad en el entorno escolar mostrando su incomodidad por situaciones derivadas de falta de entendimiento y conexión entre el grupo. En lo que respecta al barrio en el que se establece, esta vulnerabilidad baja a la mitad, un 27% mostrándose en una situación más cómoda tanto en casa, un 18%, como con amigos, un 16%. Siendo este último porcentaje el más seguro.



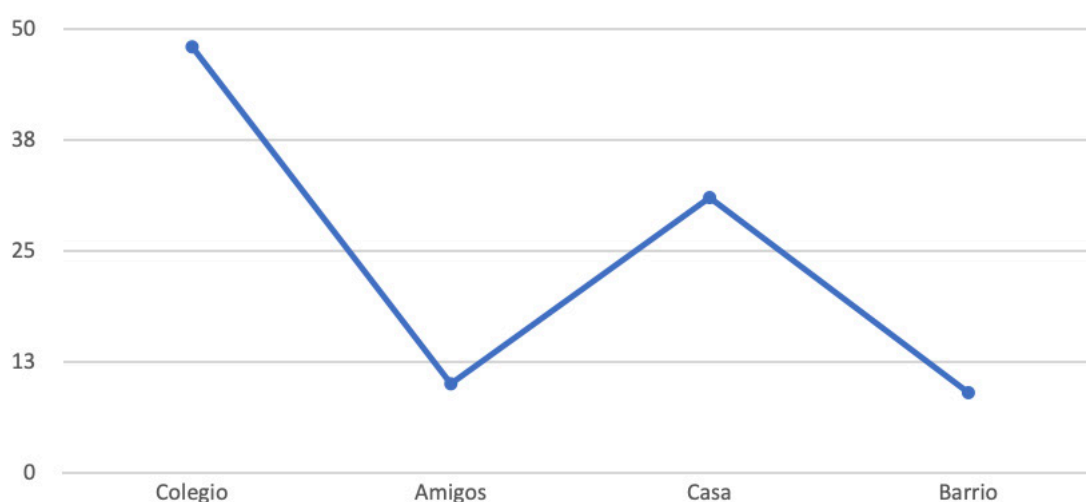
**Figura 4.** Niveles de vulnerabilidad según el contexto. Fuente: Elaboración propia.

En contraste con la vulnerabilidad de las situaciones vividas, la figura 5 nos permite visualizar las situaciones más conflictivas. Estas se identifican con el grupo de amigos por más de un 40% de los participantes seguidos del barrio con un 32%. De esta forma, tanto la casa como el centro educativo quedan en un segundo plano siendo los lugares con menos situaciones conflictivas.



**Figura 5.** Niveles de situaciones conflictivas según los diferentes contextos analizados. Fuente: Elaboración propia.

La figura 6 nos aporta datos en donde es visible la participación y visibilidad de los entornos en los que se sienten más protegidos a la hora de plasmar su realidad. El porcentaje más alta se encuentra en el entorno escolar con un 48,6% enfocándola en el centro educativo. Por el contrario, tanto el barrio como los amigos con un 9,4% y un 10% respectivamente un lugar en el que se sientan cómodos a la hora de participar con el entorno y sus conocidos/amistades.



**Figura 6.** Categorización de ambientes seguros. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, desde un punto de vista más individual se puede apreciar que la Figura 7 muestra cómo se relacionan los principales escenarios (barrio, centro escolar, casa y amigos) entre sí. Se configuraron un total de 90 códigos a través de los que puede apreciarse cómo interactúan llegando a coincidir en varias ocasiones. Existe una gran afluencia de conceptos e indicadores que los participantes asignaron a imágenes realizadas con un mismo sentido. Se puede apreciar como el código barrio se caracteriza por ser un lugar que, mientras para unos resulta atractivo y motivador,



a modo de red, nos habla (Herrera, et. al, 2018), diferenciando tres planos que se han tenido presentes a lo largo del proceso:

El primero de ellos hace alusión a la intraescuela. Se involucran todas las personas del centro: alumnos, docente, equipo directivo y si se ve conveniente personal de servicios. En este nivel se resalta la participación de todos los miembros en tareas de identificación de necesidades, planificación y creación de nuevas formas de actuar para la mejora de la inclusión. Para realizar exposiciones dentro del centro Rico e Izquierdo (2010) proponen escoger las fotografías que realcen la imagen del niño entre sus iguales. La exposición deberá de ser correcta dentro de la sencillez y es conveniente que los niños dispongan de espacio para explicar sus trabajos. En este caso, cada una de las intervenciones se han hecho visibles a la comunidad educativa fomentando la participación que en un primer momento no fue todo lo satisfactoria que se esperaba.

Posteriormente, es necesarios el planteamiento desde los intercentros. Esta red puede llevarse a cabo tanto a nivel local, como autonómico, nacional e incluso internacional. Tiene un carácter colaborativo en el que distintos centros de cualquier ubicación pueden compartir sus proyectos y experiencias puestas en práctica, reflexionando sobre las debilidades, fortalezas y repercusiones que tienen a la hora de generar inclusión o no dichos proyectos, pudiendo servir de base para su implementación a otros centros (Menor y Latas, 2021). Si el nivel anterior iba principalmente destinado a la reflexión de los alumnos, en este nivel se ha querido dar mayor importancia a los docentes y demás profesionales de la educación. En estos casos, Rico e Izquierdo (2010) destacan la importancia social de, por ejemplo, reflejar el acoso escolar, el maltrato o las diferencias de género, de modo que podamos compartir información con los profesionales que han de intervenir en dichos temas. Cabe destacar que ha sido fundamental la visión que se recabado e interrelacionado en los tres centros en los que se ha intervenido y de gran relevancia los diferentes escenarios que se han podido compartir en cada una de las fases permitiendo la interrelación entre iguales y el grado de implicación que llegó a alcanzar dicho proyecto.

Así mismo, otro de los planos a tener en cuenta son los interservicios. En este aspecto, se trató de crear un sentimiento de identidad común

en el que participaron diferentes esferas de la sociedad como la educativa, política, seguridad, asociaciones, y medios de comunicación por el impacto de transferencia que se quiso hacer visible (Benavides 2021). Esto llevó a la construcción de una red de personas que implicadas en la inclusión y dispuestas a realizar cambios para conseguirla. Este plano de red es muy importante, ya que ayudar a disponer de más servicios y recursos que faciliten la tarea, siempre inacabada de mejora y principal motivo por el que se decidió desarrollar este estudio. Por ello, consideramos que el desarrollo de cualquier proceso debe traspasar los muros de la escuela con el fin de obtener una continuidad de valores e ideas en el conjunto de la sociedad.

De esta forma, se favorecieron acciones a nivel comunitario que permitieron mejorar las condiciones del contexto social de los niños y niñas con el fin de optimizar su desarrollo en aspectos concretos como la facilitación de acceso de los residentes en el barrio a recursos y/o servicios socio comunitarios adecuados para su promoción social a nivel educativo, laboral y de salud por parte de distintas entidades competentes. También se contó con la atención y recogida de las demandas del vecindario y apoyo en la resolución de los conflictos vecinales. Así mismo, se intentó potenciar la participación de los residentes en los grupos de viviendas en las actividades y en la vida de sus respectivos barrios lo que nos aportó grandes valoraciones, así como información de las posibilidades de mejora de las viviendas en lo que respecta a las condiciones higiénicas, de habitabilidad, accesibilidad y equipamiento.

Como se puede percibir, la puesta en marcha de esta iniciativa no solo ha permitido crear una alternativa más lúdica y motivadora para abordar contenidos curriculares, sino que además ofrece un espacio de expresión de sentimientos y emociones que nos permite conocer mejor a nuestros estudiantes y las circunstancias que poseen, pudiendo así proporcionarles un trato más cercano y acorde a sus necesidades. Esto ayuda a replantear el tipo de enseñanza que se lleva a cabo en los diferentes centros educativos e invita a hacer un ejercicio de reflexión sobre la propia práctica docente en cuanto al tipo de metodologías que se están planteando y su efectividad. También, aunque en menor medida que una intervención comunitaria, se contribuye al empoderamiento de los colectivos desfavorecidos mediante la introducción

de cambios que conlleven una mejora en la vida de las personas que conviven en el barrio.

En definitiva, de esto tratan las intervenciones de mediación artística, de despertar sentimientos y aprender a canalizarlos de manera positiva, de poder exteriorizar acontecimientos reprimidos que no nos dejan avanzar, de unir a las personas y desarrollar en ellas tolerancia, empatía y respeto mutuo, de abordar de forma creativa los conflictos en las diferentes esferas de la vida y un largo etcétera, todo ello a través de algo tan sencillo como, en este caso, la fotografía.

### LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como limitaciones del estudio, cabe señalar que la información presentada en esta investigación tiene un carácter subjetivo, en tanto que, está basada en la realización de fotografías y comentarios sobre las mismas, analizadas desde una perspectiva cualitativa pudiendo ser sus resultados interpretables y convirtiéndose en una herramienta con sesgos, al trabajar con una población social (Choi & Pak, 2005). También es perceptible indicar que la muestra no fue aleatoria, sino por conveniencia, lo que nos ofrece la oportunidad de replicar el estudio en otras etapas de escolaridad obligatoria y otras distribuciones territoriales para poder identificar las preferencias del alumnado y sus intereses, así como para poder comparar los resultados entre los distintos centros. Por todo ello, es importante destacar que el estudio solamente abordó el análisis cualitativo de la percepción y realidad que tienen los estudiantes en situación de vulnerabilidad y cómo la muestran a través de las imágenes. Se recomienda: 1) realizar estudios mixtos sobre la inclusión educativa a través del arte; 2) proponer modelos más ajustados a la identificación y evaluación de la situación de vulnerabilidad en las aulas; 3) realizar investigación cualitativa sobre la importancia y desarrollo de trabajos a través de las prácticas artísticas y cómo estos, pueden ayudar a la mejora de la actividad académica y la gestión emocional.

En lo que respecta a las futuras líneas, es obvio que hay que seguir trabajando en las posibilidades que la mediación artística ofrece a través de su variabilidad y posibilidades e incorporarla como herramienta de trabajo en la educación con el objetivo de mejorar un

sistema al que debemos contribuir como reto social y educativo.

### REFERENCIAS

- Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la Educación*. Paidós.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(1), 26-46.
- Álvarez-Sotomayor, A., y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología*, 78(3), 1-15. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- Aparicio Gervás, J. M., y León Guerrero, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52. <https://doi.org/10.5209/RCED.54878>
- Ávila Valdés, N. (2019). Educación artística, transformación social y universidad. *Prisma Social: revista de investigación social*, (25), 316-331. <http://orcid.org/0000-0002-3895-1691>
- Barone, T y Eisner, E. (2012). *Arts-based research*. Sage.
- Benavides, L. (2021). Proyectos utópicos. Estrategia artística para potenciar la imaginación y la capacidad creadora, por el beneficio de la sociedad. *Arte, individuo y sociedad*, 33(3), 819-836. <https://doi.org/10.5209/aris.70242>
- Camnitzer, L. (2009). *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano* (Vol. 26). Cendeac.
- Carter, B. y Ford, K. (2013). Researching children's health experiences: The place for participatory, child-centered, arts-based approaches. *Research in Nursing & Health*,

- 36(1), 102-107.
- Casillas, M. I. L., & Sierra, A. R. (2015). La realidad marginal de la colonia Jalisco narrada a través de fotografías de estudiantes de secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 311-326. <https://doi.org/10.6018/j/222621>
- Coad, J., Plumridge, G. y Metcalfe, A. (2009). Involving children and young people in the development of art-based research tools. *Nurse Researcher*, 16(4), 56-64.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. P. (2019). Intercultural and community schools. Learning to live together. *Sustainability*, 11(13), 3734. <https://doi.org/10.3390/su11133734>
- Escarbajal, A., Corbalán, P., Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. *Eurydice Report*.
- García-Roldán, A. y Tidor, M.A. (2012). Conversaciones en torno al videoarte escolar. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 125 – 147.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9), 164-178.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26 (2), 85-118.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Informes, P. I. S. A. (2018). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Menor, I. F., & Latas, Á. P. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socioeducativa. *Revista Prisma Social*, (33), 183-201. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4261>
- Moreno González, A. (2010). *Mediación Artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: NCSL.
- Mundet Bolós, A., Beltrán Hernández, A. M., y Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n2.43060](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, Publishing, Paris: OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. Sage Publications.
- Rabadán, A. y Contreras, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación y Hombre. Revista interdisciplinaria de Ciencias de la Comunicación y Humanidades* (10), 143-156.

Rico, L., e Izquierdo, G. (2010). Arte en contextos especiales. Inclusión social y terapia a través del arte. Trabajando con niños y jóvenes inmigrantes. *Arteterapia*, 5, 153-167.

Rodríguez, J., y Villa, J. F. (1997). Entrevista a Joan Fontcuberta. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 5(21), 33-36.

Sullivan, J. A. F. (2021). Educar en la vulnerabilidad: La educación estética como medio para la transformación social y cultural. *Artseduca*, (28), 100-109. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.7>

Thomas, J. R., y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Editorial Paidotribo.