

El potencial educativo del autorretrato fotográfico para fomentar cultura de paz

El caso de los estudiantes de programas de comunicaciones en el Instituto

Metropolitano de Educación durante el primer semestre del 2017

Sara Chavariaga Restrepo

Tutora: Nora Margarita Vargas

Octubre de 2018

Universidad de Medellín

Facultad de ciencias sociales y humanas

Maestría en Conflicto y Paz

Abstract

En el contexto actual de Colombia, se hace necesario pensar en estrategias que permitan educar en cultura de paz, ya que nos enfrentamos a los retos que suponen el posacuerdo con la guerrilla de las FARC y un posible acuerdo con la guerrilla del ELN. Para lograrlo, se identificaron algunas experiencias que se han ocupado de educar en cultura de paz en distintos lugares del mundo, encontrando que muchas de ellas, han usado herramientas como debates, clases magistrales y reflexiones. De acuerdo con lo anterior, en esta investigación, se propuso analizar el potencial educativo del autorretrato fotográfico para fomentar cultura de paz, ya que existen experiencias como la de la antropóloga Wendy Ewald, en las que se destacan unos resultados que apuntan a las características de la cultura de paz. En esta investigación se realizó la aplicación de una experiencia con el autorretrato fotográfico en el Instituto Metropolitano de Educación, una institución de educación técnica en la ciudad de Medellín, hallando que el potencial educativo de esta herramienta para educar en cultura de paz, en el contexto elegido, se despliega en la expresión de sentimientos y emociones, el fortalecimiento de la sana convivencia, el autorreconocimiento, la creatividad, y la alfabetización visual, características que permitieron sensibilizar a los estudiantes respecto a las relaciones consigo mismos y con los demás. Por otro lado, se identificó que realizar la reinterpretación del álbum familiar, es un ejercicio fotográfico atractivo para los participantes y que se convierte en una forma de compartir sobre el pasado y el presente, además de que la actividad requiere involucrar a otras personas, lo que puede sensibilizar sobre el trabajo en equipo. Finalmente, el autorretrato fotográfico puede trabajarse con públicos diversos y variados, por lo que se recomienda su aplicación dentro de procesos que busquen sensibilizar sobre valores relacionados a la cultura de paz.

Palabras clave: autorretrato, fotografía, cultura de paz, educación.

In the actual Colombian context, it is necessary to think about strategies that allow education in peace culture, because we are facing the challenges that come with the post agreement with the FARC guerrilla, and a possible agreement with ELN guerrilla. In this sense, there are some experiences around the world that have had education for peace culture as a purpose, but it's been identified that most of them have used traditional strategies such as master classes, discussions and reflections. Taking into count the previous ideas, in this research, the purpose was to analyze the educational potential of the photographic self-portrait to promote peace culture, because there are experiences such as the ones described by anthropologist Wendy Ewald, with results that can be related to peace culture. In this research, an experience with the photographic self- portrait was analyzed at Instituto Metropolitano de Educación, a technical instruction institution located in Medellín city, finding that the educative potential of this tool, in the chosen context, unfolds in the expression of feelings and sensations, the strengthening of a healthy human-living together, self recognition, creativity and visual literacy, characteristics that allowed to raise awareness about the relations of the students with themselves and with others. On the other hand, it was identified that the reinterpretation of the family photo album, is an attractive photographic exercise for students, and it becomes a way to share about the past and the future, involving also other people, contributing to teamwork. Finally, the photographic self-portrait can be used with diverse publics, and it is recommended inside processes that want to raise awareness of values related to peace culture.

Key words: self portrait, photography, peace culture, education.

Tabla de contenidos

Tabla de figuras	6
1.Introducción	7
2. Planteamiento del problema	9
3. Objetivos	17
4. Justificación	18
5. Marco referencial	21
5.1 El Instituto Metropolitano de Educación	21
5.2 Caracterización de los estudiantes	23
6. Antecedentes: algunas experiencias previas en educación para la paz	24
6.1 Algunos métodos para educar en cultura de paz	24
6.2 Otros métodos para educar en cultura de paz	27
6.3 Experiencias de artistas colombianos que le han aportado a la cultura de paz	33
6.4 Fotografía participativa y Alfabetización a través de la fotografía	37
7. Marco conceptual. Cultura de paz, arte y fotografía.	47
7.1 Cultura de paz, una cultura necesaria en las instituciones educativas	47
7.2. Arte y paz, una relación para destacar	53
7.3 Fotografía, una apuesta para fomentar cultura de paz.	56
8. Enfoque y tipo de investigación	67
9. Diseño metodológico	70
10. Resultados.	80
10.1. Desplegar una experiencia educativa en cultura de paz mediada por el uso de la fotografía.	80
10.2 Identificar las ventajas del uso del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz.	83

10.3. Evaluar los retos y dificultades del trabajo educativo con la fotografía en el fomento de la cultura de paz	121
11. Discursos emergentes	125
12. Conclusiones	135
13. Referencias	142

Tabla de figuras

Imagen 1 Fotografía presentada por Participante 1M.....	73
Imagen 2. Detrás de la foto del Participante 1M	74
Imagen 3. Autorretrato con obturador automático.....	74
Imagen 4. Fotografía presentada por Participante 1F	75
Imagen 5. Fotografía presentada por Participante 2F	75
Imagen 6. Exposición fotográfica	84
Imagen 7. Fotografía presentada por Participante 1F	86
Imagen 8. Fotografía presentada por Participante 4F	88
Imagen 9. Fotografía presentada por Participante 5F	89
Imagen 10. Fotografía presentada por Participante 2M.....	90
Imagen 11. Fotografía presentada por Participante 4F	94
Imagen 12. Fotografía presentada por Participante 3F	96
Imagen 13. Fotografía presentada por Participante 2F	97
Imagen 14. Fotografía presentada por Participante 6F	101
Imagen 15. Fotografía presentada por Participante 5F	103
Imagen 16. Fotografía presentada por Participante 7F	105
Imagen 17. Fotografía grupal en el espejo.....	107
Imagen 18. Fotografía presentada por Participante 4M.....	108
Imagen 19. Fotografía presentada por Participante 3M.....	110
Imagen 20. Fotografía presentada por Participante 1F	111
Imagen 21. Fotografía presentada por Participante 8F	114
Imagen 22. Fotografía presentada por Participante 4F.....	115
Imagen 23. Fotografía presentada por Participante 4M.....	115
Imagen 24. Fotografía presentada por Participante 9F.....	116
Imagen 25. Fotografía presentada por Participante 5M.....	117
Imagen 26. Fotografía presentada por Participante 10F.....	118
Imagen 27. Fotografía presentada por Participante 3F.....	119

1.Introducción

La presente investigación analizó el potencial educativo del autorretrato fotográfico para el fomento de la cultura de paz durante el primer semestre del año 2017 en el Instituto Metropolitano de Educación, en Medellín, Colombia. La institución está ubicada en un lugar que ha contado con índices altos de diferentes situaciones problematizantes y donde los estudiantes pertenecen a distintos sectores socioeconómicos y tienen diferentes intereses. En el contexto de posacuerdo que vive este país en el año 2018, se hace necesario identificar y explorar diferentes formas que permitan educar en cultura de paz dentro del aula de clase y esta exploración es relevante para beneficiar a instituciones educativas de la ciudad y del país que estén dispuestas a integrar contenidos de cultura de paz dentro de sus currículos.

Es de resaltar que el objetivo general se llevó a cabo a través de una investigación de enfoque cualitativo, y de acción educativa, que toma elementos del estudio de caso, de los métodos biográficos y del método Literacy through photography, o Alfabetización a través de la fotografía, desarrollado por la antropóloga Wendy Ewald. A través de una fase de exploración, en la que se recopiló información sobre las categorías iniciales de investigación, fue posible especificar los cometidos del proyecto en la etapa de formulación, así como pensar las técnicas para recolectar la información y diseñar los instrumentos. En la fase de implementación, se llevaron a cabo cuestionarios, entrevistas y un grupo focal, para así, en el análisis, concluir la investigación con los hallazgos encontrados y su relación con la teoría y los autores elegidos para interpretarlos. Es de destacar que dentro del análisis de resultados se incluyeron las diferentes dimensiones del potencial educativo del autorretrato fotográfico

para el fomento de la cultura de paz, sus ventajas, así como los retos y dificultades que resultaron de aplicar esta herramienta dentro del aula de clase.

2. Planteamiento del problema

Colombia es un país donde el conflicto armado ha estado presente de manera prolongada. Entre los años 1958 y 2012, de acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), el conflicto armado había causado la muerte de 218,094 personas, además, en ese período, se señalan 27023 víctimas del secuestro, 1566 víctimas de atentados terroristas, 1982 casos de masacres y 25007 víctimas de desapariciones forzadas. Entendiendo que no se trata de que las víctimas se conviertan en un número, esto identifica la instalación de lógicas de violencia en Colombia. De acuerdo con lo anterior, y teniendo presente el contexto del conflicto armado colombiano, el proceso de paz del Gobierno Santos, comprendido entre los años 2010 y 2014 y 2014 y 2018, con la guerrilla de las FARC, firmado en el año 2016, dio lugar a la transformación de este conflicto armado y varios sectores de la sociedad comenzaron a hablar de paz. De manera consecuente, el tema también comenzó a pensarse desde el sector educativo.

Es así como la educación para la paz y la cultura de paz, se convierten en maneras de sensibilizar a una sociedad que ha estado expuesta al conflicto armado prolongado y que requiere nuevas perspectivas para aprender a convivir con otras personas, incluyendo aquellas que pertenecieron a grupos al margen de la ley. Ya lo menciona Hernández (2018) al explicar que la relación entre la educación para la paz y los procesos de paz tiene que convertirse en un apoyo y que debe enfatizarse en las fases de negociación y posacuerdo, esta última entendida como la etapa que vive Colombia a partir del año 2018.

La necesidad de educar en cultura de paz no tiene que ver solamente con los acuerdos de paz con las FARC y la posible perspectiva de unos acuerdos con el ELN, sino que urge que la transformación creativa de los conflictos se extienda, para minimizar las respuestas violentas ante los conflictos evidenciados en la cotidianidad, y construir un país en donde, desde los jóvenes, sea posible consolidar contextos pacíficos de convivencia. En ese sentido, la transformación creativa y no violenta de los conflictos, como lo expresa Hernández (2018), es uno de los retos que tiene la educación para la paz, ya que debe ofrecer elementos que permitan desaprender la violencia y contribuir a desarrollar habilidades para la construcción de la paz.

La cultura de paz está definida como un camino clave para transformar las sociedades y de acuerdo con Muñoz y Molina (2010), tiene que ver con una respuesta a los desafíos del medio donde habitamos y las relaciones establecidas con los demás. Los mismos autores añaden que se trata de una respuesta que busca organización, equilibrio y armonía, que se apoya en la solidaridad, la cooperación, el altruismo, el diálogo, la negociación o la diplomacia, y cuyas propuestas deben ser innovadoras e imaginativas. La cultura de paz ha sido trabajada en el mundo de diversas maneras y existen numerosas experiencias que han privilegiado el uso de cartillas, el análisis de películas, los juegos de roles, los debates, las reflexiones, los proyectos de valores, los análisis, las mesas redondas, las manualidades y los cine foros. Autores como Cuenca (2007), en Venezuela, señalan la importancia de pensar en los valores y realizar jornadas de reflexión, mientras Paderanga (2014), en Filipinas, explica los beneficios de la videoconferencia en el aula de clase, y las experiencias de UNESCO (2000), en distintos lugares de Latinoamérica, muestran los proyectos de aula como centrales

al fomentar cultura de paz. También está la experiencia de Acevedo, Duro y Grau (2002), en Argentina, quienes centran la importancia en la enseñanza de la mediación, y Ávila y Paredes (2010) se enfocan en la educación inicial para lograr dicho cometido.

En Colombia, iniciativas como el Observatorio para la paz (2014) documentan experiencias relacionadas con pedagogías para abordar la familia, reconstrucción de proyectos de vida al adquirir habilidades para la vida y experiencias en transformación de conflictos a través de talleres, cursos y formación especializada. En este sentido, Tolosa (2015) explica la importancia de diferentes expresiones artísticas para construir paz, ya que a través del grafiti; se comunican mensajes importantes que tienen relevancia social y a través del teatro, también se generan reflexiones importantes, como el caso del Teatro Experimental de Fontibón, en Bogotá. Por otra parte, mediante el performance, se trabaja la construcción de paz con elaboraciones artísticas, incluyendo mujeres que han sido víctimas del conflicto armado. Tolosa (2015) incluye el cine y la fotografía, en casos destacados como el Festival Ojo al Sancocho y en otras manifestaciones artísticas como el tejido, cabe mencionar a Belalcázar y Molina (2016), quienes explican el caso de los tejidos de las mujeres de Mampuján, una experiencia en la que se tejían memorias buscando atrapar los hechos sucedidos entre estos objetos.

En esa misma línea, es importante destacar a Arbeláez et al (2015), quienes reseñan experiencias como la de Belén de los Andaquíes, un pueblo de Caquetá en donde la emisora se convirtió en refugio para niños y niñas, y donde encontraron en la fotografía una manera de contar sus historias, pues “...un día, cansados de escuchar tantos disparos, salieron a

disparar, pero a disparar con unas camaritas de fotografía que se habían conseguido; comenzaron a realizar pequeños reportajes, no solo sobre la guerra, sino sobre lo cotidiano de los pobladores” (Arbeláez et al, 2015, p 103). Los autores añaden que iniciativas como la de Belén de los Andaquíes, el Festival de Cine Comunitario de Agua Blanca en Cali, el ya mencionado Festival Ojo al Sancocho en Bogotá, y el Festival de Cine Comunitario de la Comuna 13, en Medellín, han posibilitado que lo audiovisual sea “un proceso de incidencia social que permite el empoderamiento cultural, político, ambiental, económico y educativo de diversos sectores populares” (Arbeláez et al, 2015, p. 104).

Precisamente, en Medellín, también se han dado experiencias que desde diferentes manifestaciones artísticas, han entregado herramientas a las personas, que les han permitido tener otras perspectivas de sus realidades. Estas experiencias se han realizado desde fundaciones y corporaciones, aunque también desde la institucionalidad, como las Secretarías de Juventud y de Cultura. Es relevante mencionar el caso del Festival de cine de Jardín, el Festival de cine colombiano, el Festival internacional de Poesía de Medellín y la misma Fiesta del Libro y la Cultura, eventos que en sus diferentes ediciones han apostado a visibilizar contenidos y experiencias relacionadas con paz. De esta manera, independiente de las formas en que se hayan explorado estas experiencias hasta ahora, es necesario que continúe la búsqueda de métodos y herramientas para fomentar cultura de paz, en una sociedad que requiere aprender sobre convivencia y reconciliación pues en el caso de algunas experiencias de los festivales mencionados, muchas de estas actividades no hacen parte de procesos a largo plazo.

En esa misma línea, es importante decir que existen diversas experiencias que han buscado, desde lo comunitario, entregar herramientas que se pueden relacionar con la formación en cultura de paz. De acuerdo con Castañeda (2016), en Medellín existían noventa medios de comunicación comunitaria, medios que además de informar temas oportunos durante el proceso de negociación de los acuerdos de la Habana, ofrecían formación básica sobre periodismo en sus comunidades. Teniendo presente el aporte desde lo comunitario, es importante hablar de la Cátedra de la Paz, como referente clave en los procesos de construcción de paz en los ámbitos educativos, ya que en el contexto del gobierno Santos, se legisló como una materia obligatoria para colegios tanto públicos como privados, incluyendo también las instituciones de educación superior. En Medellín, de acuerdo con El Tiempo (2016), varias instituciones de educación superior de la ciudad, se sumaron en ese año para formar la cátedra itinerante para la paz, una iniciativa que buscaba promover el diálogo y la reflexión a través de charlas en lugares distintos de la ciudad. Ahora bien, de acuerdo con Céspedes, Gómez, Peñuela, Toro y Pérez (2016), esta cátedra no garantiza la transformación en la cotidianidad de los jóvenes, pues implica incluir temas relacionados con la paz, pero no es claro qué se entiende por paz, en tanto que frente a este concepto existen múltiples significados. La cátedra tiene la intención de generar educación para la paz, pero más allá de los contenidos que deben tratarse, no hay muchos más recursos o herramientas que puedan usar los docentes. Se hace necesario entonces aportar formas de aplicar contenidos de paz dentro del aula de clase, para responder a esa necesidad de formar personas que contribuyan positivamente en las relaciones a las que están inmersos y que le apuesten a la construcción de un país mejor. En el artículo 2 del Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, se menciona, los siguientes objetivos:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.

Si bien el Decreto plantea un listado de temas que deben incluirse al aplicar la cátedra, no presenta herramientas metodológicas ni lineamientos didácticos que puedan ayudar a las instituciones o a los profesores a convertir estos espacios en algo más que el cumplimiento de una obligación, por lo que existe una necesidad por integrar la cultura de paz en la educación, mediante herramientas creativas, pues aunque en la educación básica y secundaria hay contenidos educativos para la paz, su inclusión es reciente, lo que implica que quienes están hoy en la educación superior carecen de esta formación. Dentro de las instituciones de educación, en Medellín, está el Instituto Metropolitano de Educación, que ofrece programas técnicos a estudiantes de diversas edades, intereses y contextos socioeconómicos, y donde actualmente no existe una aplicación de la Cátedra de la Paz. La institución, que nació en el año 1985 y se ha destacado por la formación de locutores, está ubicada en la Comuna 10, denominada La Candelaria, una comuna que a través de los años, ha sufrido contextos de violencia, como los altos índices de homicidios que menciona IEPRI y Corporación Región (2012). Inclusive, desde la dirección académica de la misma institución, se ha reconocido lo complejo del contexto y están ofreciendo a los estudiantes otras opciones de vida, a través de los aprendizajes que adquieren en los programas técnicos. En este contexto, como menciona

Hernández (2018), se plantea con pertinencia la educación para la paz, en tanto esta busca promover una cultura de resolución y transformación pacífica de los conflictos, incluyendo aspectos como el diálogo, la mediación y la negociación.

Partiendo de la concepción de que el lenguaje crea realidades, se hace necesario que los técnicos en locución y comunicaciones desarrollen habilidades comunicativas que fomenten cultura de paz puesto que se verán avocados a reseñar diversos aspectos del conflicto armado en Colombia, por lo que deben estar en capacidad de comunicar en términos de no violencia. Integrar contenidos de cultura de paz dentro del módulo de comunicación y lenguaje resulta posible y deseable pues muchas acciones para fomentar cultura de paz se pueden dar a través de la comunicación ya que el diálogo es central para transformar los conflictos positivamente, así como también es importante aprender a expresar adecuadamente los sentimientos y las emociones. Es además una respuesta necesaria, no solamente a la realidad que se vive hoy en el país, sino a las demandas del contexto en el que está ubicada la institución y las necesidades de los estudiantes que allí acuden. Es preciso, por otro lado, considerar la importancia de construir y desplegar herramientas para los docentes que puedan ser incluidas en sus planes de estudio.

De acuerdo con Muñoz y Molina (2010), los contenidos que fomenten cultura de paz deben ser creativos, y en este sentido, deben salir de los debates y las clases magistrales. Es por esto que la fotografía surge como una herramienta con potencial, pues existen experiencias como las de Ewald y Lightfoot (2001) Ewald, Hyde y Lord (2011), que han demostrado las capacidades de la fotografía para incentivar la convivencia dentro y fuera del

aula, para que los participantes se reconozcan a ellos mismos, y reconozcan también a los demás. Teniendo presente la potencialidad en esta materia que tiene la fotografía y que en el Instituto Metropolitano de Educación aún no se ha implementado la Cátedra de la Paz, existieron consideraciones suficientes para aplicar en un grupo de estudiantes de esta institución una experiencia relacionada con cultura de paz y fotografía. Indagó este estudio si a través de contenidos desde el autorretrato fotográfico se fomentaba cultura de paz en una experiencia dentro de la asignatura de comunicación y lenguaje. Ewald y Lightfoot (2001) y Ewald et al. (2011) han logrado mostrar el potencial del autorretrato fotográfico en diferentes lugares del mundo, con niños y jóvenes, y esto dio pautas para la aplicación de una experiencia con esta herramienta en Medellín.

El autorretrato fotográfico presenta potencialidades relacionadas con el autorreconocimiento y la creatividad y este estudio investigativo se preguntó, ¿cuál es el potencial educativo del autorretrato fotográfico para fomentar cultura de paz con los estudiantes del Instituto Metropolitano de Educación?

3. Objetivos

Objetivo general

Analizar el potencial educativo del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz con los estudiantes de la escuela de comunicaciones del Instituto Metropolitano de Educación de Medellín durante el primer semestre del año 2017.

Objetivos específicos

- Desplegar una experiencia educativa en cultura de paz mediada por el uso de la fotografía.
- Identificar las ventajas del uso del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz.
- Evaluar los retos y dificultades del trabajo educativo con la fotografía en el fomento de la cultura de paz.

4. Justificación

Analizar las potencialidades educativas del autorretrato fotográfico para el fomento de la cultura de paz sirve para establecer nuevas rutas en la educación en cultura de paz, abriendo posibilidades para usar metodologías diferentes a las utilizadas tradicionalmente. Es una oportunidad para descubrir otras formas de cautivar a los más jóvenes y de incentivar inquietudes, preguntas y búsquedas. En ese mismo sentido, los resultados de la experiencia aplicada en el Instituto Metropolitano de Educación, permiten identificar potencialidades, retos y dificultades de trabajar el autorretrato fotográfico en el aula de clase para educar en cultura de paz y de esta manera, dan la posibilidad de establecer guías y herramientas para que se puedan dar nuevas experiencias en otras instituciones de la ciudad. Por lo anterior, este proyecto puede beneficiar a instituciones de la ciudad y del país que estén abiertas a generar educación en cultura de paz a través de métodos alternativos a los debates y las clases magistrales. Será útil para los docentes que tengan interés en incentivar la creatividad de sus estudiantes y de promover la convivencia sana a través de la creatividad y la fotografía.

Por otro lado, la propuesta puede posibilitar un vínculo entre las instituciones educativas y otros actores que trabajan en contextos comunitarios, de modo que sean estas personas, quienes ya tienen una experiencia en el campo, los actores clave en la implementación de estas estrategias en el aula de clase. En dicha línea de acción, las instituciones educativas aportan a las iniciativas comunitarias, de suerte que ambos pueden resultar beneficiados. Como el aula de clase es central en esta investigación, y al ser un proyecto pensado para los estudiantes, por supuesto deben ser ellos los más beneficiados, ya que les permitirá la exploración de contenidos relacionados con la cultura de paz, con

métodos diferentes, como el uso del autorretrato fotográfico, que se convierte en una manera de explorar sus cuerpos, sus intereses, sus barrios, sus familias y su creatividad, en tanto comparten con el mundo sus perspectivas, preocupaciones y aspiraciones.

Adicionalmente, esta investigación permite llenar un vacío de conocimiento, ya que aunque existen numerosas iniciativas que en el contexto colombiano que han usado la fotografía para incentivar la convivencia pacífica, no hay documentación suficiente que relacione directamente el autorretrato fotográfico y la cultura de paz en Medellín, y tampoco en el mundo, explícitamente. En la situación actual que vive el país es importante pensar en otras formas de fomentar cultura de paz, y que puedan implementarse en el aula de clase y es en este sentido que el autorretrato fotográfico, por su relación con el autorreconocimiento y el reconocimiento de los otros, presenta un potencial para el logro de la educación en cultura de paz y merece la pena ser explorado.

En este orden de ideas, la fotografía integrada a la educación en cultura de paz, y en general a la educación, tiene un gran atractivo: permite dejar una memoria visual de quienes reflexionan sobre estos temas y de cierta manera, es una forma de visibilizar lo que se hace en la ciudad para potenciar la convivencia y fomentar otras maneras de construir relaciones dentro y fuera del aula de clase. Quiere decir que además de llevar cultura de paz al aula, la fotografía permite dejar historias para compartir con otras personas, generando trabajo colectivo y colaborativo alrededor de temas tan importantes como la paz. Finalmente, es de destacar que la aplicación del autorretrato fotográfico, se convierte en una forma de usar métodos biográficos en investigación, ya que mediante las fotografías, se conocen diferentes

momentos de la historia de vida de las personas, permitiendo identificar sus perspectivas, indicando así la riqueza que tienen este tipo de experiencias para hallar información que es difícil de acceder mediante otros métodos como las entrevistas.

5. Marco referencial

En este capítulo, se explicará el contexto en el que está ubicada la institución a la que pertenecen los estudiantes con quienes se desarrolla la experiencia que involucra el autorretrato fotográfico y la cultura de paz, así como el tipo de estudiantes que allí acuden y el ambiente que se vive dentro de la institución.

5.1 El Instituto Metropolitano de Educación

La presente investigación se desarrolló con estudiantes del Instituto Metropolitano de Educación. Esta institución está ubicada en el barrio Villa Nueva, que hace parte de la Comuna 10, La Candelaria, en el centro de la ciudad. Esta comuna muestra altos índices de violencia y delitos, precisamente, de acuerdo con el informe final del proyecto Memoria de la Violencia, de IEPRI y Corporación Región (2012), para los años en los que se realizó el estudio (1980- 2010):

La tendencia más alta en casi todos los delitos y las acciones desarrolladas por las autoridades la tiene el barrio La Candelaria. Es particular como en el hurto a residencias, hurto de carros y motos el barrio La Candelaria pierde su protagonismo y empiezan a registrarse mayores tendencias en el barrio Prado, en cambio en el hurto a personas y los homicidios es la Candelaria el barrio con la principal tendencia. En lo que respecta a la incautación de armas, droga y mercancía, definitivamente la tendencia más alta la tiene La Candelaria (p. 33).

Tal como se puede apreciar en el informe citado, la situación de este lugar de la ciudad es compleja pues también se menciona que de 2003 a 2011 esta es la comuna con mayor número acumulado de homicidios. Otro de los aspectos contenidos en el informe de IEPRI y Corporación Región (2012) tiene que ver con que esta comuna representa la tendencia más alta en el período de 2008 a 2011 de incautación de armas. Cabe añadir que aunque no es la comuna con mayor incautación de sustancias psicoactivas en la ciudad, el barrio La Candelaria, tiene una participación importante, pues en el año 2012 solamente en el centro de la ciudad, había 88 plazas de vicio. El Plan de Desarrollo Local de la Comuna 10, La Candelaria (2015), identifica problemáticas como el microtráfico y el consumo de drogas, presencia de mendicidad y habitantes de calle, altos índices de deserción escolar y desescolarización, entre otros factores problematizantes. Ubica Villanueva, barrio donde está la institución, como uno de los sitios de mayor ocurrencia de homicidios y en el año 2018, 18% de los homicidios ocurrieron en esta comuna, lo que afecta a la institución por estar ubicada en una zona de la ciudad donde históricamente la violencia ha estado muy presente.

En estudios más recientes: Informe sobre la situación de las y los defensores de derechos humanos en Antioquia de CCEEUU (2017), se indica que para el período de enero a octubre del año 2017, el 12% de los homicidios relacionados con la criminalidad organizada sucedieron en esta comuna. En el primer semestre de 2017, semestre en el que se realizó esta investigación, la atención a hogares que declararon desplazamiento intraurbano incrementó un 100%, respecto al año 2016 y el lugar con mayor índice de mujeres asesinadas, correspondió a esta comuna. Estas cifras dan cuenta del complejo contexto al que deben enfrentarse los estudiantes cuando ingresan y salen de la institución.

5.2 Caracterización de los estudiantes

Los estudiantes que participaron en este estudio pertenecían a la técnica en locución y la técnica en comunicación y medios periodísticos de la escuela de comunicaciones matriculados en la jornada académica sabatina. Para la identificación de los estudiantes que formaron parte del grupo focal de este estudio, se realizó una entrevista al líder de la escuela de comunicaciones, (Juan Carlos, comunicación personal, 6 de junio de 2018), que permitió establecer el siguiente perfil:

Constituyen un grupo diverso; unos trabajan, otros recién se graduaron del colegio y están quienes tienen expectativas de llegar a un medio de comunicación o convertirse en influenciadores digitales o youtubers. Algunos, generalmente mayores de 40 años, requieren la certificación, para sustentar lo que ya hacen en la práctica. Finalmente, están los estudiantes que en el grado undécimo pueden iniciar su formación técnica, por lo que se encuentran todavía cursando bachillerato. Se encuentran estudiantes de todos los estratos, y hay personas de condiciones sociales muy diferentes, desde quienes tienen dificultades para pagar la matrícula y venden boletas para poder lograrlo, hasta quienes pagan matrículas financiadas por sus familiares. Destaca además que hay estudiantes que vienen de contextos de violencia intrafamiliar, lo cual puede notarse en las clases, en los trabajos, en las respuestas que dan y en las relaciones con sus compañeros. Añade que algunos de ellos están recibiendo acompañamiento psicosocial por parte de la institución. En suma, la institución donde se desarrolló la investigación se encuentra ubicada en un sector de la ciudad donde existen diversos contextos de violencia, y donde sus estudiantes vienen de condiciones socioeconómicas diferentes, y algunos han estado expuestos a factores de riesgo violentantes.

6. Antecedentes: algunas experiencias previas en educación para la paz

En este capítulo se hace un inventario de algunos métodos que se han usado para educar en cultura de paz y luego se destacan algunos de ellos, por ser afines a los objetivos de esta investigación. En ese orden de ideas, aparece el arte como un importante elemento para educar en cultura de paz, y a través de él, la fotografía y finalmente, de manera más específica, el autorretrato fotográfico.

6.1 Algunos métodos para educar en cultura de paz

En el mundo, existen diferentes iniciativas o experiencias que han buscado fomentar cultura de paz a través de la educación. En este apartado se han elegido algunas de ellas para hacer un inventario corto que permita hacerse una idea del panorama sobre el tema en varios lugares del mundo. Se hace necesario aclarar que no se trata de un gran número de experiencias ya que se ha identificado que a algunas de estas iniciativas solamente se accede a través de fuentes primarias. En ese sentido, Brasó, Ros, Barbeito y Serra (2007), hacen un informe de buenas prácticas de cultura de paz, analizando experiencias en países de diferentes latitudes, como lo son El Congo, Argentina, Estados Unidos, Palestina, Perú, Suecia, Albania, Colombia, Suiza, Rusia, Filipinas, Brasil, Bahrein, India, Australia, Alemania, Francia, Países Bajos, Serbia y Montenegro, indicando que “Las prácticas más extendidas son: actos simbólicos (vigilias, manifestaciones, celebrar el día de la paz, etc.) -en una proporción muy superior a la de otros ámbitos de acción-, de sensibilización (charlas, seminarios), o de formación” (Brasó, Ros, Barbeito y Serra, 2007, p. 31).

Así mismo, en África del Este y la Región del Cuerno, según análisis de Baxter e Ikobwa (2005), predomina el debate y en Kenya, según Lauritzen (2016), se habla de escuchar, comunicarse, aprender a manejar las emociones, cooperar y mediar para la resolución de conflictos, actividades importantes que se desarrollarán posteriormente en esta investigación. En la misma línea de estos autores, García (2004), menciona que para la cultura de paz se proponen estrategias como construir normas, participar en debates, escuchar, respetar las opiniones de los demás y estimular la cooperación. Por otro lado, en Filipinas, se encontró una experiencia analizada por Paderanga (2014) en donde la video conferencia fue el método para contribuir a la educación para la paz, ya que se le daba a los estudiantes la oportunidad de hablar frente a la cámara y esto permitía compartir experiencias y aprender de los otros compañeros, lo que es interesante en la medida que demuestra la existencia de métodos variados que crean los docentes para educar en esta materia.

Para hablar de entornos más cercanos en América Latina, en el país de Argentina, de acuerdo con Acevedo, Duro y Grau (2002), el trabajo para enseñar cultura de paz se hizo centrado en una cartilla. En esta experiencia se incluyen análisis, reflexiones, debates, juegos de rol, debates y ejercicios de mediación, e hizo parte de una estrategia de UNICEF para llevar cultura de paz a la escuela. Esta es una experiencia relevante en la medida que permite decir que la educación para la cultura de paz, en ocasiones ha estado liderada por grandes organizaciones y en otros casos, por el mismo estado a través de entidades públicas. Es de destacar entonces que en países como Colombia, El Salvador, Uruguay, República Dominicana y México, de acuerdo con UNESCO (2000) se habla de convivencias, campamentos, proyectos pedagógicos en valores, proyectos de aula, reflexiones, talleres

formativos, dibujos, juegos, lecturas, sensibilizaciones sobre temáticas del conflicto, cuentos, mesas redondas, paneles de debate, lecturas comentadas, ilustraciones, historietas, murales, comentarios de diarios y de programas televisivos, intercambios con otras instituciones, convivencias, paseos y tardes recreativas, lo que permite dar un panorama de la variedad de métodos que han sido usados para educar en cultura de paz.

En Colombia, en las Memorias del Encuentro de Educación para la Paz (2016) se habla de estrategias para contrarrestar la deserción educativa y proyectos de robótica para prevenir el reclutamiento forzado. También se incluyen laboratorios de paz y programas para mejorar el acceso a la educación, así como diálogos entre víctimas y estudiantes, recorridos por galerías artísticas, proyectos para desarrollar acciones de paz en los entornos cotidianos, los deportes como espacio para promover la reconciliación y pedagogía de la memoria. Por otro lado, mencionan la creación de espacios de mediación de conflictos, laboratorios de maestros, discusiones relacionadas con temas de paz. También en Colombia, de acuerdo con el Observatorio para la paz (2018), se mencionan experiencias relacionadas con pedagogías para abordar la familia, reconstrucción de proyectos de vida al adquirir habilidades para la vida y experiencias en transformación de conflictos a través de talleres, cursos y formación especializada.

Se ha hecho entonces un corto inventario de algunos métodos que se han usado en el mundo como los actos simbólicos, la mediación, el diálogo, las reflexiones, los laboratorios, entre otros. También se ha identificado que la cooperación, el trabajo en equipo y los juegos,

tienen un papel importante a la hora de educar en cultura de paz, sin embargo, existen otras experiencias que se destacan a continuación y que vale la pena conocer a mayor profundidad.

6.2 Otros métodos para educar en cultura de paz

Constructivismo y enseñanza de la historia

Además de los distintos métodos mencionados líneas arriba, se destacan experiencias que involucran la pedagogía de la memoria y el constructivismo, entendiendo que ambos requieren reflexión y participación activa por parte del estudiante. Específicamente, Tribó (2013), propone un uso de la memoria histórica en la educación para la paz, con el objetivo de reforzar los valores como la democracia y la paz, propiciando reconciliación. Considera además que el conocimiento histórico permite formar competencias que tienen que ver con convivir y habitar el mundo, actividades relacionadas con la educación para la paz. La propuesta de Tribó (2013) tiene que ver con la historia y la metodología es socioafectiva, pues permite integrar contenidos conceptuales y emocionales que promuevan la reflexión y el espíritu crítico. Menciona además que es necesario emplear técnicas como juegos de rol, juegos de simulación o dramatizaciones, pues gracias a ellas se puede llegar al aspecto emocional, lo que permite comprender posturas frente al conflicto, entender las posiciones del otro y generar un ambiente para la negociación. Estos métodos también permiten analizar las causas profundas de los conflictos para evitar la repetición y buscar cooperativamente la salida, entendiendo que existen soluciones variadas y no una solución completa. Para el autor, es clave pensar en la enseñanza de la historia como una parte importante de la educación en cultura de paz y aunque no menciona las artes ni la fotografía en ningún

momento, destaca los juegos de rol, que son estrategias que pueden integrarse dentro de una experiencia que pretenda educar en cultura de paz desde la fotografía.

También es importante tener presente la pedagogía de la memoria, relacionada con los postulados de Tribó (2013), y que de acuerdo con Herrera y Merchán (2012), tiene que ver con la reconstrucción de sociedades afectadas por el conflicto, como la colombiana, donde además se rescata la importancia de propiciar espacios en los que a través de distintas narrativas se pueda dar una transformación histórica y social. Cercano a la enseñanza de la historia, Cuenca (2007) propone la didáctica constructivista para educar en cultura de paz, señalando que el docente debe dirigir actividades para desarrollar las potencialidades en sus estudiantes, enseñándoles a vivir con autenticidad y con valores bien definidos, una propuesta que sería adaptable para los estudiantes de la educación superior, y que es relevante en ese sentido. El autor hace hincapié en que el docente promueva situaciones para que el estudiante aprenda a lidiar con aquellos conflictos que no le permiten convivir en armonía, y para esto, además de conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, debe poner en práctica la mediación y la negociación. Recordando a Tribó (2013), la enseñanza de la historia tiene potencial para poner en práctica la mediación y la negociación, ya que se pueden consultar y estudiar ejemplos de negociaciones que se hayan realizado en el pasado, en distintos contextos.

Aunado a lo anterior, Cuenca (2007) propone valores centrales en la educación para una cultura de paz y uno de ellos tiene que ver con el desarrollo socio-personal y su conexión con el mejoramiento del potencial humano para la interacción con los demás. La convivencia

es otro valor clave, pues en las escuelas deben construirse formas de convivir que permitan incentivar el respeto a los demás, así como la solidaridad, entendida como un servicio hacia los otros. Cuenca (2007) concluye que es preciso desarrollar jornadas destinadas a pensar sobre los valores, espacios de reflexión y a la constitución de redes sociales que posibiliten el intercambio, entonces los proyectos para educar en cultura de paz deben ser dinámicos, flexibles y cooperativos y las instituciones de educación superior deben plantearse incorporar la cultura de paz dentro de sus planes de estudio, pues además de que esta permite que tengan conciencia de su incidencia en el cambio social, estos estudiantes no han tenido esas oportunidades pues algunas de las investigaciones halladas tienen a niños y niñas como el público principal, como se explica a continuación.

Los juegos y la infancia, priorizados a la hora de educar en cultura de paz

Ávila y Paredes (2010), centran su propuesta en la educación para la paz desde la educación inicial y definen que la educación para la paz entiende el acto educativo como un acto donde se deben favorecer los valores que posibilitan un cambio positivo, en lo personal y en lo social. Las autoras consideran que la educación para la paz permite aceptar y comprender mejor al otro cuando se fortalecen la empatía, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la disidencia y a la diversidad y las relaciones con el otro. Añadiendo que la cultura de paz debe ser un eje central en la formación integral que tiene como objetivo que los seres humanos aprendan a vivir en paz. Las estrategias que proponen tienen que ver con la ejemplificación, la pregunta, la observación, las analogías, las ilustraciones, las observaciones, la demostración, el diálogo, los juegos cooperativos, el análisis, la

abstracción, las generalizaciones, la investigación y la dramatización. Es importante resaltar que una de las estrategias didácticas es el método creativo, que incluye la creación de imágenes, algo que se puede dar gracias al uso de la fotografía como herramienta, y por otro lado, es importante el énfasis que hacen en la educación inicial, ya que muchos proyectos orientados a educar en cultura de paz están dedicados a niños, y a través de este inventario de iniciativas, no se encontraron numerosos estudios que hablaran de la cultura de paz en el aula de las instituciones de educación superior. Continuando en esta misma línea, haciendo énfasis en un tipo de público similar, Carrillo-Pérez (2016) habla sobre la cultura de paz en niños de primaria, señalando que existe la violencia dentro de las escuelas y que es importante buscar una cultura de paz, formando niños que puedan resolver sus conflictos sin violencia, buscando que sean personas de bien al llegar a la adultez. El autor propone que los mismos niños y niñas construyan nuevos conocimientos y comprendan de forma diferente a sus compañeros, y a través de un cuestionario inicial para conocer la forma de pensar y actuar de los niños frente a la violencia, se elaboran diferentes estrategias para enseñarles a resolver los conflictos de mejor manera. Las dinámicas empleadas pretenden salir de la monotonía del aula a través del juego, para buscar cambios en la forma de pensar y de actuar de los estudiantes con sus compañeros, mostrando que existe la posibilidad de habitar un mundo más pacífico. El autor comenta que las dinámicas resultaron exitosas porque cambiaron pensamientos y comportamientos, además entablaron mejores relaciones con sus compañeros y compañeras. Estas dinámicas incluyeron un móvil de los valores, para reflexionar sobre la importancia de los valores en la vida cotidiana y una escuela de paz, en la que plasmaron la noción de paz en dibujos y carteles redactando un acuerdo de paz. Los cambios de los niños y las niñas fueron visiblemente positivos. Carrillo Pérez (2016) concluye que es posible lograr

ambientes de paz dentro del aula, a través del diálogo y dándole la oportunidad a los participantes de que expresen sus sentimientos:

Lo anterior gracias a la puesta en práctica de juegos interactivos y didácticos, estrategias generadas a partir de lo observado en el grupo, dinámicas de relajación, de reconocimiento, mesas de diálogo, cantos y creación de historias, así como la transformación de conflictos, apoyados de lecturas y videos, donde los niños observaban conflictos y ellos lograban cambiar el final para buscar una solución diferente, alejada de la violencia (Carrillo Pérez, 2016, p. 202).

Las conclusiones del autor expresan que los estudiantes pueden transformar la forma como se relacionan, si toman conciencia de los valores. Se reafirma la importancia de involucrar contenidos de cultura de paz dentro del aula, y si bien en algunas de las experiencias mencionadas líneas arriba, hay distintos métodos creativos que se acercan al arte, merece la pena explorar algunas experiencias que en Colombia, han usado estas herramientas para fomentar cultura de paz.

Herramientas de las artes y cultura de paz

Perilla (2017) afirma que se puede “ejercitar el nivel comunicativo del lenguaje visual fotográfico para expresar ideas, posiciones e inquietudes, fortalecer el desempeño en equipo para controvertir y sustentar las mismas, estimular la autocrítica, el poder evocador y de relación simbólica con la imagen”, y es así como convierte la fotografía en una herramienta dentro del aula de clase, que estimula valores cercanos a los de la cultura de paz. Esto lo

logra dentro de un proyecto en el que se crea un laboratorio de fotografía y que implica salidas a captar imágenes para finalizar socializando los resultados. Perilla (2017) destaca el asombro y la curiosidad que genera este proceso en los estudiantes en la que aprenden a abordar la producción de imágenes.

Por otro lado, el trabajo de Melguizo et al. (2016), integran las artes para educar en cultura de paz, en diferentes lugares, incluyendo Medellín, relacionando directamente la categoría cultura de paz. Melguizo et al. (2016), mencionan la convivencia como un desafío, identificando la cultura como aquello que puede llevar a buscar acuerdos y a compartir pacíficamente. El modelo pone en el centro las palabras y esto permite decir que se entiende el diálogo como parte de la cultura de paz. Por otro lado, en este tipo de experiencias se busca promover la capacidad de pensar en lo propio y en los otros pues para fomentar cultura de paz es fundamental incorporar experiencias que incentiven la relación pacífica. Hablan de la centralidad de los relatos en la cultura de paz, al destacar que la narración de lo propio y la escucha de los relatos de los otros, permiten configurar un sentido de pertenencia y una noción de lo humano. Es así como en los talleres de educación para cultura de paz, deben potenciarse los relatos y las narraciones, y generar entornos de confianza que permitan la expresión. Se refieren específicamente a la pertinencia de las artes dentro de estos procesos, pues consideran que estas aportan, de diferentes maneras, lenguajes que pueden enriquecer los procesos de pensamiento, diálogo y debate, y además se refieren a la importancia de los procesos creativos para aumentar la autoestima. Melguizo et al. (2016) incluyen el respeto y la promoción por la diversidad, el trabajo colaborativo y la adquisición de herramientas para la convivencia social y pacífica desarrollando potencialidades creativas en un contexto de

confianza que estimule la originalidad de las formas de expresión. Añaden que la literatura y el arte permiten visualizar y fortalecer estas herramientas y habilidades, así que la fotografía, como se ha señalado en párrafos anteriores, se constituye en herramienta para educar en cultura de paz. El trabajo de Melguizo et al. (2016) y su aporte para este proyecto, pueden resumirse al decir que la educación en cultura de paz debe pensarse de acuerdo con el contexto, deben tener presente el diálogo y la palabra, así como la relación con los otros y el trabajo colaborativo, y que por supuesto, las artes contienen grandes herramientas para educar en esta materia, por lo que en el siguiente apartado se analizará cómo es que el arte colombiano le ha aportado a la cultura de paz.

6.3 Experiencias de artistas colombianos que le han aportado a la cultura de paz

En este apartado, se pretenden describir algunas prácticas artísticas colombianas que le han aportado a la memoria, a la cultura de paz, y que además han trabajado cerca de personas que han sufrido de cerca las consecuencias del conflicto armado colombiano. Está entonces el caso de Libia Posada, artista antioqueña que entre sus obras, ha tenido la violencia y el dolor como uno de sus temas. Ella misma describe “Signos Cardinales”:

A partir de la reconstrucción oral, y con la ayuda de mapas sociales, físicos y políticos de Colombia, se levantan los mapas del recorrido trazado de cada persona y luego se dibujan sobre sus propias piernas. Posteriormente se hace una fotografía en estudio. Un mapa de convenciones no convencional acompaña las fotografías que se instalan

en dos líneas, dentro de un espacio aséptico, en cuyas paredes se traza una retícula cercana al baldosín, propio de la morgue hospitalaria (Posada, 2014, p. 218).

Ramírez (2013) también explica que la obra de Posada expresa los padecimientos de mujeres desplazadas, en un ejercicio en el que hace “referencia a las situaciones delicadas de violencia por las que ha atravesado el país” (p. 40). Es de resaltar que diferentes obras de Libia Posada han incluido la fotografía, como también ha ocurrido en el caso de Erika Diettes, cuya exposición, “Río Abajo”, es detallada por Monroy (2009):

Muchos de los que acudieron para ver la exposición terminaban rindiéndose al llanto incontenible, identificando o no prendas de sus familiares, algunas de las 150 recogidas por Erika y atesoradas en un diario de campo que haría palidecer a cualquier antropólogo por la delicadeza en la identificación de los detalles y por el cuidado con las voces nativas (Monroy, 2009, p. 198).

Monroy (2009) además explica la belleza en la obra de Diettes y la importancia de esta para dignificar a quien ha padecido dolor, pues elementos como camisas, pantalones, documentos y fotos, “dejan de ser objetos, son agentes del mundo sensible; son materiales vivos, cargados de significados y elevados a la calidad de personas” (p. 200). Si en “Río Abajo” la premisa era tomar fotos de prendas de desaparecidos entre el agua (Cardona, 2015, p 5), “Sudarios” “es un encuentro de escuchas en el que la palabra del doliente y la cámara de Erika se conjugan para generar un retrato” (Cardona, 2015, p. 14) y que de acuerdo con la misma autora, dan cuenta del desprendimiento al que fueron sometidas las personas al ser

arrancadas de este mundo. La obra de Diettes es además “una mezcla de imágenes narradas que dan cuenta de la naturaleza siniestra de la guerra, pero también de la vida que aún queda detrás de ella” (Cardona, 2015, p.2), por lo que sus obras, demás de estar relacionadas con fotografía, son relevantes para esta investigación por convertirse en memoria visual del sufrimiento causado por el conflicto armado.

También en esa línea que toca el conflicto armado colombiano, Óscar Muñoz en su obra “Aliento”, “crea una imagen que no se queda quieta, que no permanece. A pesar de su condición fotográfica inicial, la obra tiene lugar en un constante devenir en el que la ausencia toma presencia como acontecimiento” (Rubio, 2014, p. 110).

En su interés por lograr hacer una reflexión sobre la memoria en nuestro contexto, Muñoz propone una obra cuyo poder de emancipación radica en su capacidad para suscitar la experiencia de ausencia en el espectador. La ausencia acontece ante los ojos de éste, pues se da en el desvanecimiento del retrato de alguien que expone su desaparición no como una noticia más de periódico o de informativo televisivo, sino como acontecimiento sensorial que experimenta de forma directa sin ninguna mediación (Rubio, 2014 p. 111).

Cercana a la temática de la desaparición, también está la obra del artista Juan Manuel Echavarría, “Requiem NN”:

En la serie fotográfica (2006-2015), Echavarría captura las transformaciones por las que pasa una tumba a lo largo del tiempo: desde la inscripción “Escogido” escrita con

pincel sobre el fondo blanco que recubre el sellamiento del nicho fúnebre, hasta las modificaciones que se hacen sobre esa superficie: pinturas de diferentes colores, instalación de lápidas, inscripción de oraciones o agradecimientos, presencia de flores, agua, objetos, etc. (Rubiano, 2017, p. 38).

De acuerdo con Triana (2017), el artista Juan Manuel Echavarría ha investigado la violencia a través del arte “utilizando la fotografía como principal recurso expresivo” (p. 41), herramienta que también ha sido usada por las artistas descritas anteriormente, y que es el centro para el fotógrafo Jesús Abad Colorado pues:

Las fotografías de Colorado se distinguen de las formas y estrategias habituales del reportero gráfico que ha representado el conflicto en los últimos años; en particular, toman distancia allí donde otros fotógrafos buscan imágenes crudas, representaciones más “directas” de la violencia y el sufrimiento producido por la guerra: filtran el horror de los hechos; documentan sin la ansiedad de mostrar toda la verdad que se puede encontrar en otros lugares (Yepes, 2014, p. 31).

Las imágenes de Jesús Abad Colorado se han incorporado en diferentes publicaciones sobre el conflicto armado colombiano pues “desde comienzos de la década de los años noventa, el fotoperiodista ha buscado revelar y relatar el drama humano del conflicto mediante un asiduo ejercicio periodístico y de investigación social a través de la fotografía” (Ponce de León, 2015, p. 29). Es así como las obras de Libia Posada, Erika Diettes, Óscar Muñoz y las fotografías de Jesús Abad Colorado, dan muestra de las relaciones estrechas que

han tenido el arte y la fotografía con el conflicto armado colombiano, relaciones que han generado memoria y que le han permitido a las personas resignificar hechos dolorosos y de alguna manera, continuar.

6.4 Fotografía participativa y Alfabetización a través de la fotografía

Si para la educación en cultura de paz, el arte y sus manifestaciones son estrategias válidas y pertinentes; es relevante explicar sobre la posición que ha tenido lo visual, considerado como una de las manifestaciones del arte, dentro de las instituciones educativas, pues tal como lo menciona Vázquez-Cangas (2017) “hay una asignatura que permanece pendiente: la educación para la imagen” (p. 14). Esto quiere decir que aún se tiene pendiente incorporar este tipo de aprendizaje para entender qué son y cómo relacionarse con las imágenes, lo cual es considerado una habilidad indispensable para interactuar en el mundo contemporáneo. Si la educación para la imagen es una asignatura que sigue pendiente, el punto de partida, desde la fotografía, para esta investigación fue el trabajo de Wendy Ewald (1969-2018) pues sus aportes resultaron relevantes por el uso que ha hecho del autorretrato fotográfico, y además, porque en diferentes publicaciones, como *I wanna take me a picture* (Ewald & Lightfoot, 2001), *The best part of me* (Ewald, 2002), *I dreamed I had a girl in my pocket* (Ewald, 1996), *Magic eyes: scenes from an andean girlhood* (Ewald, 1992), *American alphabets* (Ewald, 2004) y *Towards a promised land* (Ewald, 2006), se ha preocupado por explicar, paso a paso, cómo puede usarse la fotografía para empoderar diferentes públicos y potenciar sus expresiones.

Su método lo ha llamado “Literacy Through Photography” (Alfabetización a través de la fotografía) y tiene que ver con promover la escritura en niños y niñas mediante esta herramienta. Para Ewald et al. (2011), las experiencias de los estudiantes permitieron fortalecer el espíritu comunitario y crearon ambientes respetuosos. Es importante destacar que las experiencias en este libro fueron realizadas en Carolina del Norte, Estados Unidos. De acuerdo con Ewald y Lightfoot (2001), la Alfabetización a través de la fotografía puede ser usada por padres, profesores y niños, ya que permite honrar la belleza de la propia expresión y también entender mejor cómo otros ven el mundo. Wendy Ewald estuvo en Colombia en el año 1981 retratando habitantes de Ráquira (Boyacá) y como resultado de esta experiencia, hay un relato y una serie de fotografías compilados en el libro “Retrato de un pueblo” del Museo de Arte Moderno de Bogotá. El hecho de que Wendy Ewald haya estado en Colombia reafirmó sus postulados como un antecedente importante para esta investigación al comprender que este tipo de experiencia ya se ha llevado a cabo en este país y que continúa siendo relevante para el contexto actual.

Para comprender el trabajo de Wendy Ewald, Hyde (2005), indica que por más de 30 años, la antropóloga ha trabajado con niños alrededor del mundo como su profesora y como colaboradora. Con sus conocimientos artísticos y educativos, ella combina sus habilidades y su visión con la imaginación de sus sujetos. Junto con niños de América, África, Asia y Europa, ha creado retratos de lo que les interesa a los niños en su vida diaria y en sus mundos interiores, sus fantasías, sus sueños, sus familias, sus vidas en comunidad, sus pensamientos sobre el pasado y sobre el futuro. De las experiencias aplicadas con niños y niñas de diferentes lugares del mundo, la autora rescata que ha logrado empoderarlos, y que han

resultado cambios positivos con las experiencias, En los libros de Ewald y sus colaboradoras no se habla directamente de cultura de paz, pero su trabajo se puede orientar hacia esa temática ya que incentiva la tolerancia, la comprensión del otro, el trabajo en equipo, el amor propio, el autorreconocimiento y el reconocimiento de los otros.

He visto la autoconfianza de mis estudiantes incrementar con la experiencia. Para niños que han tenido poco éxito en la escuela o en otras situaciones de aprendizaje, desarrollar habilidades técnicas de fotografía les puede ayudar a enfocarse en tareas físicas, con resultados tangibles (Ewald y Lightfoot, 2001, p. 81).

Desde el análisis de Ewald y Lightfoot (2001), y Ewald et al. (2011), se anota que la Alfabetización a través de la fotografía cumple un propósito importante. Además de Ewald y sus colaboradoras, Kattan (2007) aplica el método de Literacy Through Photography en Valle del Cauca, Colombia. Se trata de una adaptación de la Alfabetización a través de la fotografía que se lleva a cabo para empoderar comunidades, un propósito que está cercano a la cultura de paz y las habilidades que se deben desarrollar en ella. Kattan es un fotógrafo y realizador audiovisual, motivado por la diversidad cultural y social del ser humano, es docente de la universidad ICESI y allí orienta asignaturas relacionadas con la fotografía. Para el 2007, estaba vinculado con la Universidad del Valle como profesor del departamento de artes visuales y estética y en ese entonces, participó en diferentes experiencias donde se utilizaron las fotografías para invitar a los participantes a producir imágenes que representasen su cotidianidad. Es importante explicar cómo entiende Kattan (2007) el trabajo de Wendy Ewald:

Desde que Wendy Ewald comenzó a realizar sus proyectos personales de fotografía con comunidades indígenas en Canadá, en 1970, entendió que cuando les daba cámaras a los niños estos producían imágenes muy diferentes a las suyas. Al observar las fotos de los pequeños fotógrafos sintió que eran mucho más intimistas que las que ella tomaba, mostraban una visión menos objetiva y más personal, desde sus propios valores culturales y sus vivencias. Comenzó entonces a cuestionarse sobre las fronteras entre fotógrafo y sujeto, entre profesor y alumno, entre niño y adulto. Esto la llevó a involucrar a sus pupilos en sus proyectos, en lo que ella llama un “proceso artístico colaborativo” donde el producto final es el resultado de un trabajo colectivo en el que todos toman fotos o donde los participantes intervienen las fotos que ella toma, dibujando o escribiendo sobre sus negativos, apartándose del concepto de autor único y la figura del creador individual (p. 14).

El proyecto *Silové, un niño*, se desarrolló entre el 2004 y el 2005 con el respaldo del Ministerio de Cultura y la Alianza Francesa de Cali, con un grupo de 34 niños y niñas entre 9 y 12 años de edad, de un barrio estigmatizado por la violencia y la pobreza. Kattan (2007) explica que aplicaron la metodología “Literacy Through Photography” para que niños y niñas indagaran sus cotidianidades a través de imágenes que produjeran ellos mismos con juegos para explicar los principios de la fotografía. Kattan (2007) explica que los niños recibieron las cámaras con gran responsabilidad y tenerlas les implicó convertirse en los fotógrafos de sus familias y de sus entornos inmediatos evidenciando que les entusiasmaba fotografiar a las personas y los espacios significativos para ellos. La intención de estos ejercicios es que las

personas tengan la posibilidad de fotografiar todas esas cosas que los emocionan y son significativas para ellos, y además, a través de la fotografía reconocerse y reconocer al otro. También el método “Literacy Through Photography” o la Alfabetización a través de la fotografía, tiene un énfasis en escribir, fotografiar y escribir, sin embargo, en la aplicación de algunas de estas experiencias no es posible seguir los planes al pie de la letra, tal como lo menciona Kattan (2007), ya que en el Valle del Cauca, Colombia, no pudieron aplicar el esquema cíclico de Wendy Ewald, pero sí propusieron varios ejercicios, como la escritura de una autobiografía, que permitió aumentar la confianza y propició un mayor acercamiento entre los niños y los profesores. También proyectaron fotografías para que los niños escribieran sus impresiones y, finalmente, escribieron textos y títulos para las imágenes seleccionadas dentro de la exposición.

La escritura es una herramienta que acompaña la formación en fotografía pues incentiva la creatividad para que surjan nuevas ideas. Kattan (2007) menciona también otra experiencia, en los Cabildos Indígenas de Cali, en el año 2006, en la que el propósito era incentivar a los participantes a apropiarse de las fotografías para que se convirtieran en reporteros de sus procesos y construir archivo para preservar la memoria visual con imágenes producidas por ellos mismos, donde se representaban a sí mismos con sus condiciones de vida. Lo anterior es fundamental en tanto que se menciona la autorrepresentación, el autoconocimiento y el conocimiento de los otros. Respecto a esta dimensión, Kattan (2007) precisa que:

El concepto de la auto representación parte del supuesto de que para los miembros de una comunidad es mucho más fácil tomar fotografías de sus propias realidades: son conocidos y reconocidos por los demás, lo cual les facilita el acceso a las viviendas y a los actos culturales y sociales, conocen sus sitios representativos y sus rituales, se identifican con ellos, los entienden mucho mejor y los sienten de una manera más íntima que un fotógrafo foráneo (p. 119).

Respecto a la auto representación, cabe recordar que para Ewald y Lightfoot (2001) y Ewald et al. (2011), también es clave que los niños representen y fotografíen aquello que tienen cercano, pues estos son los ejercicios que permiten explorar las propias perspectivas para compartirlas con los demás. Este tipo de ejercicios fotográficos son valiosos en la medida que quienes participan pueden retratar sus propias realidades. En el caso de los ejercicios con los Cabildos, Kattan (2007) explica que se buscaba que las fotografías dieran cuenta de sus realidades, y aunque estas personas tenían un origen común, produjeron imágenes y textos diferentes. Inicialmente las fotografías tomadas repetían el esquema del álbum familiar, por lo que se requirió un esfuerzo para motivar una mirada diferente, para entender que no solamente es valioso fotografiar las bodas y los cumpleaños, sino que la cotidianidad tiene un valor innegable. Dentro de las conclusiones de Kattan (2007) se destaca que los participantes asumieron la fotografía y la escritura como formas de expresar asuntos relacionados a las confrontaciones sociales y culturales de sus respectivas comunidades y su experiencia es valiosa, pues permite identificar la importancia de la fotografía para que las personas encuentren espacios de expresión, y este es un pilar importante de la cultura de paz,

ya que la expresión está relacionada con el diálogo, un elemento siempre presente en este contexto.

Las experiencias de Kattan (2007) son llevadas a cabo en contextos comunitarios pues el autor menciona el reducido espacio que tiene lo visual en los currículos ya que si bien las imágenes siempre están presentes en las escuelas y colegios, no existe una metodología oficial para enseñar cómo interpretar y producir las imágenes pues aunque “Lo oral y lo escrito reciben gran atención en los currículos formales, lo visual no tiene un espacio propio” (Kattan, 2007, p. 117). Así como Kattan (2007), Ramírez (2007) propone una experiencia llevada a cabo en contextos similares en los que analiza los Talleres de Fotografía Social (TAFOS) realizados en Perú. El autor menciona el alto contenido político de la propuesta, ya que se trataba de acercar la fotografía como herramienta de construcción a sectores populares.

Los talleres mencionados se realizaron entre fotógrafos profesionales, promotores, organizaciones campesinas, sindicatos, organizaciones vecinales y de estudiantes. Estos talleres nacieron en Perú en el año 1986, en el distrito limeño de El Agustino y en la comunidad cusqueña de Ocongate y de acuerdo con Ramírez (2007) el propósito de quienes participaban era fotografiar la vida cotidiana de su comunidad, y además compartirla y difundirla, pues son relevantes las redes de significado que pueden analizarse desde la fotografía. En un contexto similar, Valdivia (2013) analiza un taller fotográfico hecho en el año 2009 en escuelas públicas y privadas de la región de Callao. En este taller se buscó fortalecer la identidad de los jóvenes usando la fotografía para que se acercaran a sus

entornos. Entre las conclusiones se destaca que el trabajo fotográfico, la reflexión y el diálogo motivaron a los participantes a analizar críticamente su entorno y a reflexionar sobre las problemáticas locales. Nuevamente, la fotografía se acerca a la educación en cultura de paz, en la medida que motiva a reflexionar y a conversar sobre diversas problemáticas. Por otro lado, Landeros (2012) desarrolla su tesis doctoral *Diálogos transculturales a través de imágenes: La construcción de la Identidad Visual en entornos educativos en Gambia desde las fotografías de los niños y niñas de Lamin*. La autora trabaja con una muestra representativa de 26 estudiantes, quienes realizaron más de cuatro mil fotografías en Lamín, Gambia, una comunidad en el África Occidental. Señala que la fotografía le dio la oportunidad a los niños de descubrir su mundo de manera profunda, ya que la posibilidad de visualizarse en las pantallas les mostró una nueva forma de jugar e introducir en esos juegos sus puntos de vista. De acuerdo con los planteamientos de Landeros (2012), a través de la fotografía es posible que se incentive la creatividad en niños y niñas, y que encuentren otras maneras de comprender el mundo que los rodea. En este sentido, se acerca a la cultura de paz, pues para incorporarla en la vida cotidiana se habla de la comprensión y también de compartir las perspectivas con los demás. La investigación realizada por esta autora fue relevante dentro de este proyecto pues las actividades llevadas a cabo incluyeron el autorretrato.

Otra tesis doctoral tenida en cuenta fue la de Genaro (2013), titulada *El autorretrato fotográfico como herramienta educativa para la construcción de la mirada en la adolescencia*, donde trata ampliamente el autorretrato, y tiene dentro de sus referentes la metodología de Wendy Ewald. Genaro (2013) lleva a cabo experiencias en Granada, Argelia,

Granada, Almería, Buenos Aires y Córdoba y entre sus conclusiones se destaca que es posible entender las relaciones entre la persona con su contexto y con su propia imagen a través del autorretrato fotográfico. Para Genaro (2013) la construcción de identidad puede relacionarse con el autorretrato fotográfico, pues se dan cuestionamientos sobre el entorno, las relaciones y la autoimagen. El trabajo de Genaro (2013) es un referente significativo, pues el resultado de sus experiencias demuestra la relación entre el autorretrato fotográfico, el autorreconocimiento y reconocimiento de los demás, así como la influencia que puede tener esto en las relaciones con los otros. También el trabajo de Gómez (2014), quien desarrolla su tesis *Autorretrato y contexto desde una perspectiva a/r/t/ográfica. Proyecto de intervención en el I.E.S Los Neveros, Granada*, es relevante pues trabaja con estudiantes de una institución educativa para demostrar que los alumnos que generalmente no participan en clase, pueden sentirse interesados a través de prácticas fotográficas como el autorretrato. Es interesante para este proyecto porque es una aplicación del autorretrato fotográfico en el aula de clase, tal como se realizó con los estudiantes del Instituto Metropolitano de educación.

Recopilando algunas de las ideas planteadas en los antecedentes investigativos consultados para soporte conceptual de esta estudio, se encontró que el inventario realizado de los métodos para educar en cultura de paz va desde los actos simbólicos, pasando por los proyectos de aula, hasta las clases magistrales y los debates. Adicionalmente a estos métodos se destacan algunas búsquedas precisas que tienen que ver con el constructivismo, la enseñanza de la historia y la importancia de vincular la cultura de paz, desde la educación inicial. También existen iniciativas que se acercan al arte, y es así como algunas experiencias abordan la fotografía desde lo comunitario y desde el aula, logrando generar valores que se

acercan a la cultura de paz. Finalmente, una de las ideas más importantes que queda de las diferentes experiencias analizadas, es que se hace necesario que existan más proyectos que pretendan vincular la cultura de paz en las instituciones de educación superior, y que esto puede ser posible a través de la fotografía.

7. Marco conceptual. Cultura de paz, arte y fotografía.

En este capítulo se definirán los dos conceptos claves de esta investigación que tienen que ver por un lado, con la cultura de paz y su relación con la educación, y por otro lado con la fotografía y específicamente el autorretrato fotográfico. Además se profundizarán los postulados de Wendy Ewald y sus colaboradoras, quienes ya fueron mencionadas en el capítulo anterior.

7.1 Cultura de paz, una cultura necesaria en las instituciones educativas

Fisas (2001) afirma que la cultura de paz tiene que ver con educar en y para el conflicto, con desenmascarar la violencia y con la transformación de los conflictos. Es así como en el contexto actual, es necesario pensar en una educación que permita a las personas comprender mejor los conflictos y empezar a entenderlos como algo que ofrece posibilidades de transformación positivas. Siguiendo esa línea, Muñoz y Molina (2010) definen la cultura de paz como una respuesta a los desafíos del medio en que habitamos, y las relaciones que se establecen, buscando organización, equilibrio y armonía, apoyándose en la solidaridad, la cooperación, el altruismo, el diálogo, la negociación o la diplomacia. También la definen como una realidad primigenia que impulsa a movilizarse hacia el bienestar, y la satisfacción de necesidades, pero al mismo tiempo, a identificar y huir de la violencia. Para ellos, “Las propuestas de la Cultura de Paz deben ser innovadoras, imaginativas, no solamente preceptivas” (Muñoz y Molina, 2010, p. 58).

Cercano a los postulados anteriores, Martínez (2010) menciona que la cultura de paz debe ofrecer conocimientos y competencias que posibiliten el diálogo, la reflexión, la

resolución no violenta de los conflictos, los espacios de consenso y comunicación, especificando que las metodologías empleadas para educar en cultura de paz deben estimular la participación, conectar interdisciplinariamente los contenidos y desarrollar el pensamiento crítico, entre otros. Recopilando algunas de las perspectivas de Martínez (2010), Fisas (2001) y Muñoz y Molina (2010), Tuvilla (2004) define la cultura de paz como:

Una cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad (Tuvilla, 2004, p. 397).

Teniendo presentes las definiciones anteriores, para este proyecto se entiende la cultura de paz como una cultura que puede incentivarse desde contextos educativos, especialmente a través de la fotografía pues es una herramienta que incentiva el trabajo colaborativo, el diálogo, el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento y respeto de los otros, que son algunas de las características más importantes de este concepto. También es importante rescatar que para esta investigación se tiene como norte el concepto de paz imperfecta, en el que precisamente Tuvilla (2004), enmarca su discurso y que se considera la definición de paz más completa para abordar el potencial educativo del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz.

La concepción de paz imperfecta sugiere un modelo de educación que apoyándose en la realidad cotidiana y en las vivencias personales de sus actores intenta comprender y transformar la realidad, resolviendo las problemáticas sociales, sin tener que esperar que se haya producido una conciencia universal tal que la violencia deje de existir (Tuvilla, 2004, p. 393).

Al hablar de este concepto de paz imperfecta, cabe retomar a Muñoz (2001) quien la define en relación con las experiencias en las que los conflictos se regulan pacíficamente, y como un proceso inacabado que se construye continuamente. En la educación para la cultura de paz que necesita hoy Colombia, se precisa entender la paz como un proceso, no como una utopía; es decir, como algo que le compete a todos los ciudadanos, no solamente a las personas en posiciones de poder. También es relevante la relación con la cotidianidad, ya que la cultura de paz debe vivirse en los actos del día a día, y no requiere que sea a través de grandes eventos formales, por eso la apuesta es a construir una cultura de paz, desde el aula de clase, que pueda trascender y viajar a los hogares de los estudiantes, para regresar fortalecida con las experiencias que se comparten por fuera de las instituciones educativas y mejoran las relaciones interpersonales. Respecto a este tema, Tuvilla (2004) explica que la educación es valiosa para transformar la sociedad no solamente por permitir la adquisición de conocimientos sino por incentivar formas de relacionar con otros, “desde la emoción y desde los más profundos del ser humano” (p. 397). Esto significa que muchas de las metodologías para educar en cultura de paz requieren incentivar ese relacionamiento desde los sentimientos más profundos. Así mismo lo explican autores como Mayor (1996) para quien es clave usar

técnicas que permitan estimular la expresión de las emociones para preparar los jóvenes para la paz. Es posible entonces que estas metodologías se acerquen al arte, al mismo que Vázquez-Cangas (2017) se refiere como un vehículo para expresar lo inexpresable, teniendo a la educación como un proceso que permite transmitir experiencia y conocimiento para reparar las heridas infringidas por la guerra. Tuvilla (2004) también lo menciona al expresar que “La educación necesita de aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del mundo y preparen a las generaciones jóvenes para enfrentarlos de manera creativa y constructiva” (p. 397). Se indica entonces la necesidad de que las formas de educar en cultura de paz sean creativas, y que inviten a los jóvenes a pensar de otras formas, a pensar en ellos mismos y a los demás.

En este contexto, para Tuvilla (2004), construir cultura de paz a través de la educación exige “–aprender a vivir juntos– y el desarrollo de nuevas estrategias para construir un pensamiento común centrado en un concepto positivo de paz” (p. 408). Sobre este aspecto, Sánchez (2012), menciona que la cultura de paz pretende orientar las actuaciones sociales de los sujetos para construir una sociedad más justa, con el objetivo de eliminar los orígenes de la violencia a través de estrategias que promuevan paz, explicando que además no es un camino fácil:

En un comienzo, puede ser un poco difícil motivar esta clase de cambio personal, pero a través de procesos de interiorización y de reflexión, el individuo puede percatarse de las ventajas de sentir paz y de expandirla en todos los escenarios de vida (Sánchez, 2012, p. 134).

El postulado anterior de Sánchez (2012) es acorde con la pretensión de este proyecto, pues a través del trabajo en el aula de clase, se busca que los estudiantes puedan expandir esta cultura a otros escenarios. Además, Sánchez (2012) explica que existe una tensión entre las metodologías tradicionales de enseñanza y las nuevas propuestas que requiere la enseñanza para la paz, añadiendo que para ello se requiere tocar temas como el desarrollo de actitudes, esperanzas, temores, creencias, frustraciones y sueños. Así mismo, menciona que en Colombia, las instituciones universitarias también tienen la misión de formar los futuros profesionales integralmente, incluyendo por supuesto, formación para la paz, pues en ocasiones, las instituciones educativas no brindan suficientes opciones para que se incluyan estos temas, con lo cual pierden grandes oportunidades para fomentarla. Otros autores como Pérez (2010) se hacen preguntas sobre aquellas metodologías para educar en esta materia:

¿Cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser justos, a desarrollar el sentido crítico, a respetar a las personas, a ser democráticos, dialogantes? Son contenidos que no se pueden enseñar exclusivamente con una metodología tradicional en la que el profesor explica cada uno de estos conceptos y cómo hay que actuar de acuerdo con éstos (Pérez, 2010, p. 75).

El postulado anterior de Pérez (2010), reafirma lo que se ha venido planteando en esta investigación y es la necesidad de pensar en nuevas herramientas para educar en cultura de paz. Para él, estos contenidos deben enseñarse de manera vivenciada, es decir, promoviendo experiencias y situaciones que les permitan construirse a sí mismos:

Es necesario generar en los alumnos habilidades de escucha a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses, etc., pues de esta manera estamos desarrollando su capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras razones, de otras formas de entender los problemas o las situaciones creadas. El alumno que aprende a escuchar de una manera activa a los demás va a ir reelaborando su propio pensamiento y su propia forma de realizar valoraciones, que a partir de ese momento estarán influenciadas por la información recibida de los otros (Pérez, 2010, p. 82).

De esta manera, las metodologías para educar en cultura de paz, deben ser enfocadas en el desarrollo de la comprensión del otro, y de la escucha. La comprensión del otro puede lograrse a través de la exploración de la propia imagen, del entorno, y a través del interés por las perspectivas de las otras personas, y por supuesto mediante experiencias que permitan intercambiar esas diversas formas de verse a sí mismos y ver la vida. En esa línea, Sánchez Cardona (2016) indica que “Cuando se desarrolla este enlace de cada uno con el resto del mundo, se están creando puentes de comunicación basados en el afecto, que podrían convertirse en redes humanas conectadas y comprometidas en realizar verdaderamente la paz” (P. 22). Es así como se establece la relevancia que tienen las actividades que dentro del aula permiten mejorar la comunicación entre los estudiantes y con el docente y que se extienden a otros espacios, pues para la autora, la convivencia pacífica se construye en la cotidianidad y la educación tiene un papel fundamental en este proceso. También Tuvilla

(2004) se refería a la vida diaria, al explicar que para educar en cultura de paz es fundamental apoyarse en la realidad cotidiana.

Estableciendo la relevancia de estos contenidos dentro del aula, se coincide con Sánchez Cardona (2016) en la crítica constructiva que hace a la actual aplicación de los contenidos de paz dentro de las instituciones educativas, ya que:

Existen grandes retos de la educación para la paz que se deben seguir trabajando, con el fin de avanzar en estrategias puestas en práctica a nivel cotidiano y vivencias, y que permitan así, a los maestros y maestros, padres, madres de familia y estudiantes en general tejer la verdadera cultura de paz (Sánchez Cardona, 2016, p. 142).

También en Sánchez Cardona (2016), igual que en esta investigación, hay una preocupación por las metodologías que se llevan al aula de clase, teniendo como norte que deben generar más placer a los estudiantes. Finalmente, coincidiendo con los postulados de Tuvilla (2004), es claro que el desarrollo de habilidades relacionadas con las emociones es prioritario ya que según Sánchez Cardona (2016), estas capacitan a las personas para enfrentarse mejor con los retos de todos los días, y como una manera de potenciar estas habilidades puede ser a través del arte, es lo que se tratará en el siguiente apartado.

7.2. Arte y paz, una relación para destacar

Como ya se mencionaba en los antecedentes, el conflicto armado colombiano, la cultura de paz y el arte, han estado ligados en procesos que han fortalecido la construcción de

memoria y la re significación, por lo que además de explorar las experiencias mencionadas, se hace necesario dilucidar cómo se puede aportar al fomento de la cultura de paz, desde el arte, entendiendo que estas acciones pueden llevarse a cabo en contextos comunitarios y en el aula de clase, y no necesariamente dirigidas por artistas, sino por docentes y líderes que encuentran en las diferentes manifestaciones artísticas, herramientas para transformar sus realidades pues:

El arte es tal vez, en el ejercicio de su natural disidencia y en su apuesta por tocar los límites de la comprensión y lo establecido, el que más le ha enseñado a la humanidad no solo a vivir con la diferencia, sino a fascinarse con ella (Arbeláez et al, 2015, p. 20).

Se trata entonces de una forma para darle voz a los que no han podido hablar, pero también de una forma de cuestionar los imaginarios sobre paz y violencia, y de promover la catarsis de las emociones, y la participación colectiva (Arbeláez et al, 2015). Para los mismos autores se trata de otro lenguaje que se trabaja con la memoria, con la experiencia, con el alma y con las emociones y que propone pensar, además de que permite narrar. En ese sentido, la capacidad narrativa del arte es clave, ya lo mencionan Franco, Nieto y Rincón (2010):

La narración es una forma de futuro, ya que recordamos para imaginarnos, construimos el pasado para reconstituir una identidad, contamos para sentirnos sujetos de la historia, narramos como táctica de resistencia y creamos nuestras

historias para recuperar la dignidad que la guerra intenta destruir (p. 6).

En ese sentido, en el que la narración permite construir el pasado, “El arte y la cultura así entendidos son un viaje a los orígenes, un viaje de reconstrucción y un viaje de jolgorio” (Arbeláez et al, 2015, p. 47), por lo que además, tienen la capacidad de conectar el mundo interno y externo, lo consciente y lo inconsciente y expresar vivencias difíciles de decir con las palabras, lo que puede sanar y empoderar, de acuerdo con Arbeláez et al (2015). Ya lo mencionaba Lederach (2007), investigador de la paz, al explicar que “La razón por la que me gustan las artes- música, teatro, danza, en cualquiera de sus formas- es precisamente porque tienen la capacidad de construir un puente entre el corazón y la mente” (p. 229). No solamente tiene el arte la capacidad de narrar, sino que puede expresar cosas que de otra manera, no serían posibles de explicar y que se deben narrar pues podemos “Contar para convertir el conflicto y la reconciliación en experiencias de pertenencia, diferencia y relación con los otros” (Franco Nieto y Rincón, 2010, p. 8).

Finalmente, en coherencia con lo indicado al iniciar el apartado y retomando a Arbeláez et al (2015) no se trata de realizar obras de arte sino de “fomentar una educación artística y unas experiencias estéticas que formen los sentidos y las sensibilidades, que nos ayude a leer el mundo que nos rodea de una manera crítica y comprometida (p. 53) y es así como puede concluirse que deben ser el arte, y sus herramientas, elementos a tener en cuenta a la hora de educar en cultura de paz, y como cercano al arte, se encuentra la fotografía, es lo que se especificará en el siguiente apartado.

7.3 Fotografía, una apuesta para fomentar cultura de paz.

Desde este proyecto, la fotografía se entiende como algo más que una imagen, pues sus potencialidades para poder aportar a mejorar la convivencia entre las personas, tienen que ver con lo que implica el acto fotográfico como tal. Así lo explica Dubois (2015)

Con la fotografía ya no nos resulta posible pensar la imagen fuera del acto que lo hace posible. La foto no es solamente una imagen (el producto de una técnica y una acción, el resultado de un procedimiento y una habilidad, una figura de papel que uno mira simplemente en su aspecto de objeto terminado); ante todo, es también un verdadero acto icónico, una imagen, si se quiere, pero como trabajo en acción, algo que no es posible concebir fuera de sus circunstancias.

Para Dubois (2015), el acto fotográfico incluye el acto de recepción y su contemplación, lo que permite mencionar la importancia de entender el contexto en el que se producen las imágenes. Se quiere entender la fotografía, también, como una interpretación del mundo, de acuerdo con Sontag (2006), para quien “La omnipresencia de las cámaras insinúa de modo persuasivo que el tiempo consiste en acontecimientos interesantes, dignos de fotografiarse” (p. 26). Es así como nos encontramos en un mundo lleno de imágenes, como ya lo plantaba Flusser (1990), pues “Nosotros, los habitantes del universo fotográfico, estamos acostumbrados a estas fotografías, nos hemos habituado tanto a ellas que ni siquiera advertimos su presencia en derredor nuestro; el hábito las oculta (p. 61). En este mundo entonces, nos dedicamos a hacer fotografías, bajo la creencia de que “Cuanto más fotografías tienes, más vida y más divertido resultas ser” (Fontcuberta, 2010, p. 30), y es así

como compartir fotos es un nuevo sistema de comunicación social (Fontcuberta, 2010). Es necesario añadir que si bien hoy muchas personas cuentan con cámaras, de acuerdo con Latz (2017), quien toma fotografías no sabe necesariamente cómo descifrarlas. Se busca entonces adoptar la fotografía como una forma de compartir con otros las propias percepciones y realidades, por lo que resulta relevante el concepto de fotografía participativa, en el que se fomenta:

La participación de la gente en el proceso de investigación y sitúa a los sujetos de la investigación como co-colaboradores en el proceso de creación de conocimiento proporcionando el espacio y la oportunidad para que las personas reflexionen sobre cuestiones que les afectan (Rabadán y Contreras, 2014 p. 149).

Desde esta concepción de fotografía, se pueden facilitar conversaciones sobre la identidad, sobre la relación con el entorno, permitiendo escuchar qué piensan y sienten las personas, pues se entiende en el encuentro que crea, donde sus efectos son múltiples y no siempre están relacionados con las imágenes, como lo especifica Fairey (2015). Para Spence (1995), en este tipo de fotografía, se provee un feedback inmediato para discutir, narrar y posibilitar una mirada diferente del mundo. Dentro de la fotografía participativa que se describió líneas arriba, cabe mencionar el método Photovoice, o Fotovoz, que se ha replicado en distintos lugares del mundo, pues oscila entre mundos públicos y privados, en un intento por publicar y politizar luchas personales a través de la fotografía, narrativas, diálogo crítico y acción social, de acuerdo con Sutton Brown (2014). Dentro de este modelo es relevante la experiencia de Latz (2017) quien detalla en uno de sus libros cómo llevar a cabo talleres de

Photovoice o Fotovoz, en los que explica que se da a los participantes la oportunidad de crear imágenes y palabras para expresar realidades y emociones; y la experiencia de Cotton, Alagiah y Kunzru (2008), quienes desarrollan un proyecto en Londres en el que quince jóvenes, son acompañados por reconocidos fotógrafos, para plasmar sus realidades y sus perspectivas de su nuevo hogar, ya que se trata de migrantes de otros países. Los autores destacan que las personas que habitan grandes ciudades, a veces se olvidan de mirar, y la fotografía tiene esa capacidad de mirar de extraer momentos y examinarlos.

Por su cercanía con el método Photovoice, el caso de Wendy Ewald y otras autoras con las que ha colaborado, es muy relevante. Ewald y Lightfoot (2001) proponen talleres que involucran el autorretrato fotográfico y que pretenden alfabetizar a niños y niñas tanto en la escritura, como en la imagen. Su método contempla diferentes etapas, y entre ellas se puede encontrar: el aprendizaje para leer e interpretar las fotografías, el autorretrato fotográfico, los retratos familiares, los símbolos en las fotografías, la comunidad, el fotoensayo y los sueños. Ewald y Lightfoot (2001), describen la importancia del análisis fotográfico y explican que antes de enseñarle a los niños a tomar fotografías, se debe sacar el tiempo de mirar imágenes con ellos y conversar al respecto pues esto les permite aprender a mirar más de cerca las imágenes y pensar de forma más consciente sobre lo que ven, los distintos elementos que componen una fotografía y cómo las imágenes comunican una idea. En este sentido, puede decirse que a través de la fotografía, empiezan a generar una sensibilidad en los niños y niñas que les permite estar más atentos a todo lo que sucede a su alrededor. Para las autoras (2001), se tiene poca experiencia fotografiando eventos de la vida diaria, por eso es importante iniciar con las cosas que los participantes conocen íntimamente: ellos mismos, sus familias, sus

comunidades y sus sueños, también les piden que escriban sobre ellos, sus familias y sus fantasías antes o después de tomar fotografías. Se trata de un trabajo que permite la expresión y el intercambio entre los niños y las niñas, potenciando la empatía y el trabajo en equipo.

Una de las primeras actividades que proponen es el autorretrato, luego una fotografía sobre la familia, después se explora el símbolo, la comunidad, el tiempo, una historia en fotografías y los sueños. Consideran que la fotografía puede crear momentos de auténtica colaboración entre estudiantes y profesores, momentos donde se da un profundo entendimiento de la vida de los otros. La fotografía empieza entonces a perfilarse como una herramienta útil para integrar en programas de educación para fomentar cultura de paz. Para Ewald y Lightfoot (2001), el método “Literacy Through Photography” ayuda a los niños a compartir eso que les preocupa a personas que no saben nada de ellos ni de sus comunidades. Al darle a los niños herramientas para contar sus historias, se está dando coraje para que documenten los retos y tensiones de sus vidas. Añaden además que si ese trabajo crea un entendimiento entre las personas e incrementa la posibilidad de un diálogo intergeneracional, entonces el método “Literacy Through Photography” cumple un propósito importante. De acuerdo con lo anterior, por supuesto que la fotografía puede cumplir un propósito relevante dentro de la educación en cultura de paz, ya que si puede empoderar a los niños y niñas con los que trabajaron Ewald y Lightfoot (2001), en el contexto colombiano es posible que también permita que se generen entendimientos, conversaciones, colaboraciones que permitan construir una sociedad donde la cultura de paz esté más presente.

Continuando en la misma línea, Ewald et al. (2011) explican que trabajar en el salón de clase con prácticas artísticas es una forma poderosa para lograr la autoexpresión y el crecimiento, y no está reservada únicamente para artistas. Uno de los proyectos que proponen es *The Best Part of Me*, o *La mejor parte de mí*, donde cada estudiante crea un autorretrato de una parte de su cuerpo. El proyecto inicia con los estudiantes recogiendo ideas para el autorretrato, tomando en cuenta sus recuerdos y observaciones de diferentes partes de su cuerpo. Luego de fotografiar la parte del cuerpo elegida, los estudiantes escriben acerca de sus fotografías y luego transforman su trabajo en piezas de gran formato para hacer una instalación. Con este proyecto, las autoras explican que se impulsa a los estudiantes a observar detalles y a elegir aquello que quieren mostrarle a una audiencia sobre ellos mismos. Además de aumentar el sentido de lo únicos que son, los autorretratos motivan conversaciones sobre la forma como se ven ellos mismos y como los ven los demás. A través del proyecto, observaron que los estudiantes desarrollaron flexibilidad, agilidad y el hábito de mirar más de cerca, reconocieron nuevos pensamientos, miraron de nuevo, ajustaron sus mensajes, se abrieron a nuevas visiones y experimentaron sorpresa. Este proyecto recompensa a los estudiantes para seguir mirando más allá. De acuerdo con a los resultados que comparten al respecto Ewald et al., (2011), puede decirse que esta experiencia es valiosa para el trabajo en educación en cultura de paz pues puede ser una herramienta para incentivar el autocuidado y para valorar el propio cuerpo y respetar el cuerpo de los demás con sus respectivos límites.

Para Ewald et al. (2011), las experiencias de los estudiantes con la fotografía descritas en el libro *Literacy and Justice through Photography: A Classroom Guide* fortalecen el

espíritu de comunidad y ayudan a crear un ambiente respetuoso. Cuando los estudiantes empiezan a pensar más profundamente en ellos mismos y se atreven a ser honestos sobre sus propias ideas, se acostumbran a hacer elecciones independientes y expresar opiniones individuales. Anotan además que la lectura de imágenes permite a los estudiantes inferir la historia de una fotografía basados en detalles concretos y para reforzar esto, le piden a los estudiantes que soporten sus argumentos verbales o escritos con hechos, es decir, se espera que articulen su razonamiento señalando detalles en la fotografía. No solamente es pertinente la elección y la realización de las fotografías como tal, sino que en el método “Literacy Through Photography”, es clave realizar instalaciones o exposiciones con el trabajo de los estudiantes. De acuerdo con Ewald et al. (2011), que los estudiantes compartan sus experiencias de colaboración en una instalación, permite que se conecten con ellos mismos y con sus compañeros con una intención colectiva. “El autorretratarse dirige los estudiantes a reconocer su propia historia personal y banco de memorias- auténticos tesoros llenos de posibilidades para escribir” (Ewald et al., 2011, p. 53).

Existen elementos en el trabajo de Ewald et al. (2011), que dan cuenta del potencial que puede tener la fotografía en la educación en cultura de paz, ya que al contemplar exposiciones fotográficas, no solamente se puede compartir la experiencia con un grupo más amplio de personas, sino que se potencia también el trabajo en equipo y el respeto, y se convierte en una forma de difundir reflexiones y perspectivas sobre la paz, un tema que en ocasiones puede ser difícil de abordar. Para Ewald et al. (2011), en este proyecto los estudiantes observan las partes, detalles y complejidades de sus cuerpos con el cuidado de científicos, y también como creativos, pensadores creativos y escritores examinando

significados más amplios. También anotan que a través de las fotografías, y escritos, los estudiantes evocan otros lugares, tiempos y otras personas. Respecto a otro de los proyectos que proponen, *Black self/ with self*, o *Yo negro/yo blanco*, agregan que hacer que los compañeros de clase lean sus fotografías anima a los estudiantes a mirarse a sí mismos con atención deliberada, esta vez a través de la perspectiva de alguien más. Comprenden así que diferentes personas puede ver distintas cosas en las fotografías, a veces más, a veces menos.

Sobre este mismo proyecto, comentan que permitir el diálogo sin censura y la exploración, además de enmarcar conversaciones y ejercicios de escritura, permite a los estudiantes planear y ejecutar sus ideas y ahondar en sus propias percepciones y lenguaje. Como un todo, el proceso de hacer retratos (en imagen y escritura) invita a pensar críticamente sobre los estereotipos que emergen en el trabajo de los estudiantes y sus conversaciones, y eso que escuchan y ven a su alrededor, como en la televisión, en casa, en videojuegos, periódicos, películas o en textos escolares. En *Black self/ white self*, los niños tienen la oportunidad de jugar, explorar, nombrar, manipular, retar y hasta desestimar la diferencia. De acuerdo con Ewald et al. (2011) y lo que plantean respecto al proyecto *Yo negro/ yo blanco*, la fotografía en este caso permite hablar sobre estereotipos y de cierta manera, desintegrarlos, generando tolerancia e interés por las perspectivas diferentes a la propia. Por supuesto, esto puede aportar a una educación pensada hacia la transformación de los conflictos y la no violencia.

Otro de los proyectos que presentan Ewald et al. (2011), tiene que ver con el pasado. En *The memories from past centuries*, o *Memorias de siglos pasados*, comienzan con un

cuidadoso estudio de fotografías de archivo y casos de niños que sobrevivieron el holocausto. Luego de conocer información de fondo y discutir el contexto de las imágenes y las historias, se le pide a cada estudiante que seleccione una fotografía de un niño sobreviviente y que escriba sobre él desde variados puntos de vista. A medida que avanza el proyecto, los estudiantes se apegan a “sus” niños y sus circunstancias y hacen conexiones. El proyecto de “Memorias de siglos pasados” es particularmente relevante pues podría ser aplicado para conocer y profundizar en aspectos del conflicto armado colombiano y generar esas conexiones y de cierta manera, ese sentido de pertenencia por aquella historia que es de todos los que habitan Colombia. El trabajo de Ewald y sus colaboradoras, como se mencionó anteriormente, demuestra que existe un potencial en la fotografía que vale la pena explorar, y no solamente en la fotografía, sino específicamente en el autorretrato fotográfico, pues esta se trata ampliamente en el método Literacy Through Photography.

Si bien se ha mencionado previamente, es relevante definir el concepto de autorretrato fotográfico, el mismo al que Genaro (2013) se refiere como:

[...] aquella imagen fotográfica en la que el autor aparece representado, ya sea por la aparición de su rostro o cuerpo, su sombra, su huella o por el uso de motivos simbólicos, siendo esta autorrepresentación el resultado de múltiples selecciones subjetivas efectuadas por el autor de manera consciente y controlada para que sean reconocibles e identificables por el receptor de la obra” (Genaro, 2013, p.100).

Tomando como punto de partida la definición de Genaro (2013), para este proyecto el autorretrato fotográfico no tiene que ser necesariamente una fotografía donde el autor esté de cuerpo presente, pues su presencia también puede estar reflejada en objetos, lugares, reflejos y sombras. También se entiende que los autorretratos implican elecciones, pues como menciona Fontcuberta (2010) “Ante una cámara siempre somos otro: el objetivo nos convierte en diseñadores y gestores de nuestra propia apariencia” (p. 21), y ya desde Barthes (1990), se mencionaba que al sentirse observadas por el objetivo de la cámara, las personas cambian, posan, se transforman y se convierten por adelantado en imagen. También son relevantes los postulados de autores como Suominen (2003), quien considera que las personas crean un entendimiento de lo que son a través de las historias que cuentan y las imágenes y documentos que construyen sobre sus vidas. Esta es una de las razones por las que la fotografía se considera como una herramienta con tanto potencial, pues se vuelve un vehículo a través del cual se establecen conexiones entre personas, lugares, perspectivas, entre otros. Se coincide con esta autora en el poder de la que tiene la narración para formar la identidad y expandir la visión sobre el otro. Siguiendo esa misma línea, Spence (1988), menciona el valor que tiene encontrar nuevas formas de usar las cámaras, para empezar a contar las propias historias, indicando que puede usarse la cámara para dialogar consigo mismo, como en la fotografía terapéutica, y como un tipo diario visual. Además, menciona que girando la cámara hacia sí misma, la persona puede reimaginar quién es, visual y verbalmente. Este postulado de Spence (1998) expone claramente todo el potencial que puede tener el autorretrato fotográfico en cuanto tiene la capacidad de ayudar a narrar la propia vida, y a generar un diálogo del fotógrafo consigo mismo.

Noland (2006), por otro lado, explica que la autofotografía posibilita a los participantes la libertad de usar sus alrededores, de elegir las personas que son significativas para sus autoconceptos, y decidir cuáles asuntos y objetos emplear para la construcción del yo. Esta libertad que da la cámara se diferencia del tradicional papel y lápiz. El autor explica que sus estudios demuestran el uso de la autofotografía para estudiar la identidad y otras dimensiones de la cultura y el yo pues los participantes encontraron símbolos de su identidad en sus entornos y tomaron fotografías de esas representaciones, y esto demandó tiempo y reflexión. Para Noland (2006), los participantes seleccionaron cada fotografía con mucho cuidado y este hecho separa el trabajo de la autofotografía de otros estudios que usan las entrevistas pues las identidades son complejas y muy difíciles de entender y el tiempo y espacio dado a los participantes les permitió pensar como querían representarse, en vez de pensar en respuestas en el lugar. Según Noland (2006) la autofotografía beneficia a aquellos relacionados en las investigaciones de identidad y autoestima al superar obstáculos que tienen que ver con el lenguaje, la marginación y la edad, siendo una mejora para los métodos tradicionales al permitir a quienes no son fluidos en el idioma del investigador, a expresarse con confianza y claridad. De acuerdo con los planteamientos de Noland (2006), el hecho de que la autofotografía (o el autorretrato fotográfico) permita explorar cosas que son limitadas a través de los métodos tradicionales, puede dar cuenta de la potencialidad que puede tener para la educación en cultura de paz. Así mismo, Easterling (2000) dice que el elemento fotográfico del programa balanceó el diálogo entregando a los participantes una tarea precisa, de esta manera la fotografía sirvió como una herramienta efectiva para compartir experiencias y sentimientos con los otros. Adicionalmente, menciona que la cámara se ha

convertido en la herramienta para darnos los unos a los otros otra visión de lo que hay en el interior de las personas.

En este apartado, y a través de las postulaciones de los diferentes autores, se entiende la cultura de paz como un proceso en el que se potencia la transformación creativa de los conflictos, entendiendo que el arte es una posibilidad para incentivarla, y que la fotografía tiene grandes potencialidades por su relación con la exploración del cuerpo, la memoria, la reflexión y la identificación que permite con sentimientos y emociones.

8. Enfoque y tipo de investigación

Este capítulo da cuenta de la perspectiva de investigación elegida que permitió lograr los objetivos planteados. En este capítulo se explica esta investigación como una de enfoque cualitativo y de tipo acción educativa, con elementos de los métodos biográficos, el estudio de caso y el método Literacy Through Photography, o Alfabetización a través de la fotografía.

Enfoque cualitativo

De acuerdo con el objetivo de analizar el potencial educativo del autorretrato fotográfico en el fomento de cultura de paz con los estudiantes de la escuela de comunicaciones del Instituto Metropolitano de Educación de Medellín durante el primer semestre del año 2017, se desarrolló una investigación cualitativa que permitió que el fenómeno estudiado, se fuera definiendo en sus límites y características (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 7-9). En tanto investigación cualitativa, se tuvo presente que se buscaba dar sentido a los fenómenos, teniendo presente los significados que las personas les daban, usando recursos como historias de vida, entrevistas, experiencias personales y textos visuales (Vasilachis, 2006). También, se tuvo como norte el interés por las formas como se comprende, experimenta y se produce el mundo social (Mason, 1996), incluyendo el interés por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su propio contexto (Banks, 2010).

Investigación acción educativa

Además de tratarse de una investigación cualitativa, es también una investigación acción educativa, pues la investigadora, como docente, diseñó y aplicó una experiencia que involucró el autorretrato fotográfico en el aula de clase, actividad que implicó su presencia y la interacción y modificación de la dinámica en el aula. En la investigación acción educativa, los docentes realizan una revisión crítica de su práctica para luego reconstruirla, con prácticas alternativas más efectivas (Restrepo, 2004). En este sentido, después de revisar el vacío existente en la aplicación de los contenidos relacionados con cultura de paz dentro de la institución, la investigadora decide transformar su práctica para incluirlos, apelando a medios expresivos, en este caso, la fotografía. En tanto investigación acción educativa, se conjugaron varios métodos, como el estudio de caso, pues se buscó comprender un fenómeno específico, es decir, un estudio de caso único, evaluando la aplicación de una estrategia educativa en la ciudad de Medellín, teniendo en cuenta la cultura de paz, la imagen y la fotografía. Se tuvo presente que uno de los objetivos de este método es comprender una experiencia (Álvarez y San Fabián, 2012), y que se usa para tratar fenómenos dentro del contexto de la vida real (Yin, 1994).

También fueron relevantes los métodos biográficos, pues el autorretrato fotográfico se puede considerar una forma de contar la historia de vida, además de que la misma descripción de las fotografías permitió conocer detalles sobre los pasados y presentes de las personas que participaron en el ejercicio, recordando que al hablar de historia de vida, se

refiere al análisis de la narración que hacen los sujetos sobre sus experiencias vitales y que para dicho análisis se pueden incluir testimonios escritos, y visuales, como las fotografías (Vasilachis, 2006).

Por otro lado, se añadieron elementos del método Literacy Through Photography, desarrollado en Ewald y Lightfoot (2001) y Ewald et al. (2011), pues en la experiencia aplicada dentro del aula de clase, así como en las experiencias descritas por las autoras, el autorretrato es el centro de los ejercicios y se da una exploración a través de las distintas formas que existen para llevarlo a cabo. Adicionalmente, de este método se aplicó la importancia de realizar una exposición con las fotografías y en general, de compartir entre los participantes el proceso creativo y las impresiones de las imágenes que se fueron generando en el camino.

9. Diseño metodológico

En este capítulo, se describe la población y la muestra, identificando las características del grupo y la razón de su elección. También se explican las distintas fases, que han sido llamadas exploración, formulación e implementación. Por otro lado, se identifican las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como la forma en la que se llevó a cabo el análisis.

Población y muestra

La presente investigación se realizó con estudiantes del Instituto Metropolitano de Educación, institución educativa fundada en el año 1985 y que hoy en día cuenta con diversos programas adscritos a sus distintas escuelas; escuela de idiomas, escuela de turismo, escuela industrial, escuela de sistemas, escuela de administración y escuela de comunicaciones. La unidad de análisis fueron 28 estudiantes que vieron la asignatura Comunicación y lenguaje en el primer semestre del 2017, en horario sabatino y que pertenecían al programa de técnica en locución y al programa de técnica en producción de audio y video (antes técnica en comunicación y medios periodísticos). En este caso se trató de una muestra significativa a oportunidad, pues se eligieron estudiantes de una institución técnica de la ciudad, donde hay variedad de edades, lugares de procedencia, intereses y experiencias previas con la fotografía, y quienes participaron voluntariamente de tres sesiones en las que se impartieron contenidos relacionados con el autorretrato fotográfico. Precisamente, la edad de los participantes, para el momento del trabajo de campo de la investigación, iba desde los 17 años hasta los 58 años. Aunque algunos de ellos tenían experiencia previa con talleres de fotografía, la mayoría nunca había participado en un taller

de este tipo, ni tenía claridad sobre el concepto de cultura de paz y autorretrato fotográfico, lo que se pudo identificar al aplicar un cuestionario inicial durante el grupo focal. A cada participante del taller se le asignó un código que lo identifica como masculino o femenino (letras m o f) y un número, para preservar su intimidad.

Fases

El procedimiento metodológico de esta investigación se desarrolló en tres fases, una de exploración en la que se recopiló información sobre las categorías iniciales de investigación, lo que permitió especificar los cometidos del proyecto en la etapa de formulación, así como pensar las técnicas para recolectar la información y diseñar los instrumentos. Finalmente, en la implementación, se llevaron a cabo cuestionarios, entrevistas y un grupo focal, para así, en el análisis, concluir la investigación con los hallazgos encontrados y su relación con la teoría y los autores elegidos para interpretarlos.

Exploración

En la fase exploratoria de esta investigación se recopiló gran parte de la información documental, rastreando específicamente la categoría de cultura de paz, e investigando los métodos que han predominado en los procesos de educación en esta materia. Esta exploración se hizo principalmente a través de una revisión documental, en la que también se rastreó material que diera cuenta de experiencias relacionadas con el autorretrato fotográfico. En esta etapa se hizo el estudio de la metodología “Literacy Through Photography” de Wendy Ewald a través de la lectura de sus diferentes libros en donde explica paso a paso cómo realizar talleres de fotografía para alfabetizar niños y niñas a través de la fotografía.

Adicionalmente, también se investigaron las diferentes formas en las que se ha usado la fotografía para educar en cultura de paz, generando así un acercamiento con la fotografía social y participativa. También se eligieron los estudiantes de la escuela de comunicaciones del Instituto Metropolitano de Educación como la unidad de análisis de la investigación, dado que ya existía una relación previa y representaban un grupo de variadas condiciones.

Formulación

En esta fase se diseñó el grupo focal que se aplicó con los estudiantes del Instituto Metropolitano de Educación. El diseño de este grupo focal se inspiró en el trabajo de Wendy Ewald y su método Literacy Through Photography, en tanto se trató de explorar el autorretrato y sus diferentes posibilidades, aunque no se siguió al pie de la letra la dinámica escribir- fotografiar- escribir que propone la autora. Es de resaltar que también se tomó como referente el trabajo de Genaro (2013), quien explica detalladamente cómo se puede explorar el autorretrato. De esta autora, se tomaron los diferentes modos que existen en el autorretrato y la manera de explorarlos, como es a través de reflejos, luces, sombras, cámara en mano y obturador automático. Desde el método de Wendy Ewald y otros autores analizados en fotografía participativa, se incorporó al taller la realización de una exposición fotográfica para compartir el resultado con personas diferentes a las participantes del proceso.

El taller diseñado partió de una instrucción básica en los diferentes modos posibles que tiene el autorretrato, acompañado de conversaciones en la que los estudiantes discutieron algunas imágenes ejemplo que se llevaron al aula de clase. Después, en el aula de clase, se impartió una parte práctica para poder aplicar los conocimientos aprendidos de manera

inmediata, y poder explorar, en grupo, todas las posibilidades que tiene el autorretrato. Una vez se tuvo toda esta información, los estudiantes, por su cuenta, realizaron fotografías en casa, imágenes que luego regresaron al aula de clase para ser discutidas, y finalmente expuestas en la institución.

Implementación

Durante esta fase, se aplicó la experiencia diseñada con los estudiantes del Instituto Metropolitano de Educación. La primera sesión del taller se inició con una actividad en la que se le pidió a un voluntario que pasase al frente (aún sin saber qué es lo que tendrá que hacer). Una vez al frente, y con una cámara instantánea, se le pidió que tomara un autorretrato, como quisiera. Luego se hizo un corto análisis sobre la elección del autorretrato con preguntas como ¿están los compañeros presentes?, ¿cuál es el plano elegido?



Imagen 1 Fotografía presentada por Participante 1M



Imagen 2. Detrás de la foto del Participante 1M

Después de la actividad introductoria, se inició con la proyección de una presentación en la que se explicaba qué es un autorretrato fotográfico, cuáles son los distintos modos de obturación posibles, o tipos de autorretrato, y además se realizaron varios ejercicios prácticos para lograr distintos tipos de autorretrato.



Imagen 3. Autorretrato con obturador automático

Con la ayuda de un trípode y una cámara DSLR, se realizó una fotografía grupal con el obturador automático. Luego, individualmente, los estudiantes se tomaron fotografías con

la ayuda del obturador automático. Había tres cámaras, así que los estudiantes debieron turnarse para poder tomarse las fotografías.



Imagen 4. Fotografía presentada por Participante 1F

De esta manera ya se había abordado el autorretrato con obturador automático, entonces se pasó a hablar de los autorretratos con reflejos y sombras. Para esta parte de la actividad se aprovechó un espejo que tiene la institución en el primer piso, allí los estudiantes se autorretrataron, algunos de ellos querían aparecer solos en la foto, pero otros invitaron a otros compañeros a que fueran parte de la composición.



Imagen 5. Fotografía presentada por Participante 2F

Posteriormente, el tema era la memoria, en este sentido, se compartió sobre algunas fotografías que llevaron los estudiantes y las distintas posibilidades para recrearlas hoy en día. Cabe destacar que varios estudiantes mencionaron no tener fotografías de su infancia, y se discutió brevemente sobre el asunto. También se habló de los autorretratos desde la identidad y cómo los objetos significativos también pueden ser parte de estas fotografías. Después de este encuentro en clase, los estudiantes se llevaron a casa el reto de realizar cuatro autorretratos, uno con obturador automático, con opción de pedir ayuda si la cámara o el celular no tiene esa opción, uno a través de un reflejo o una sombra, uno de memoria, pensando en las fotografías del álbum familiar y otro relacionado con la identidad, a través de objetos. En la segunda sesión, se expusieron y se discutieron las fotografías realizadas, y en la tercera y última sesión, se organizó una exposición fotográfica en la institución.

Técnicas e instrumentos

<i>Objetivo</i>	<i>Categorías</i>	<i>Técnica de recolección</i>	<i>Instrumento de recolección</i>
Desplegar una experiencia educativa en cultura de paz mediada por el uso de la fotografía.	Educación, cultura de paz y fotografía.	Recopilación documental del trabajo de Wendy Ewald y sus colaboradoras y de experiencias relacionadas con educación, cultura de paz y fotografía. Grupo focal.	Fichas bibliográficas.
Identificar las ventajas del uso del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz.	Autorretrato fotográfico y cultura de paz.	Grupo focal. Cuestionario inicial para los participantes.	Cuadros resumen de las respuestas del cuestionario, registro de audio de las intervenciones durante la exposición de las fotografías y tablas visuales con

			las fotografías de los participantes.
Evaluar los retos y dificultades del trabajo educativo con la fotografía en el fomento de la cultura de paz.	Educación, fotografía y cultura de paz.	Entrevistas a participantes de la experiencia y al líder de la escuela de comunicaciones del Instituto Metropolitano de Educación.	Registro del audio de las entrevistas.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos

De acuerdo con la tabla anterior, para poder desplegar una experiencia educativa en cultura de paz mediada por el uso de la fotografía, fue necesario hacer una recopilación documental del trabajo de Wendy Ewald y también de otras experiencias relacionadas con educación, cultura de paz y fotografía. Del trabajo de Ewald se tomaron elementos que permitieron diseñar la experiencia que se aplicó con los estudiantes del Instituto Metropolitano de Educación.

Para identificar las ventajas del uso del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz, durante el grupo focal, se dio la aplicación de un cuestionario escrito en la primera sesión, con el objetivo de conocer algunas impresiones previas, como un diagnóstico, además, se registró el audio de las explicaciones de las fotografías y estos testimonios se recopilaron en conjunto con las imágenes en unas tablas visuales. (Ver anexos 1 y 2)

Por otro lado, para evaluar los retos y dificultades del trabajo educativo con la fotografía en el fomento de la cultura de paz, se realizaron entrevistas a informantes claves, quienes fueron elegidos por varias razones. La primera de ellas, tuvo que ver con elegir informantes de diferentes edades y géneros, de esta manera, se eligió a una participante de 31

años, otra de 59 años y uno de 36 años. Por otro lado, los tres participantes, se vincularon de manera muy diferente durante la experiencia; por ejemplo, a la Participante 6F, el hecho de ser invidente, le representó una dificultad a la hora de tomar las fotografías, y el Participante 3M, en un principio no se sintió cautivado por el ejercicio, al contrario de la Participante 3F, quien ya tenía un acercamiento con la materia y quien estuvo entusiasmada desde el inicio. (Para conocer más sobre los informantes claves ver anexo 3)

Análisis de los datos

En la fase de análisis, se relacionaron los hallazgos encontrados respecto a los métodos usados para educar en cultura de paz, con las características que deben tener los procesos educativos que fomenten este tipo de educación, identificando cuáles son los más comunes y cuáles pueden ser las sugerencias de unos métodos más efectivos. Para analizar la información recolectada durante el grupo focal, fueron claves las tablas visuales, descritas por Genaro (2013) como “tablas en función de las categorías establecidas en la parte teórica, demostrando de este modo cuáles de estas categorías se han estudiado y expresado en cada experiencias y cuáles no”. De acuerdo con estas tablas, se establece la relación entre las imágenes, los testimonios y la categoría cultura de paz y sus respectivas subcategorías y de esta manera se construye un relato que explica el potencial educativo del autorretrato fotográfico en esta materia. (Ver anexo 2)

Es importante agregar que el análisis de las imágenes se hizo intentando llegar a una comprensión de las diferentes elecciones del autor para llegar al resultado obtenido, teniendo presente qué características relacionadas con cultura de paz pueden encontrarse. Para el

análisis de los comentarios de los participantes de sus fotografías, se buscó identificar las diferentes subcategorías de cultura de paz que pudieran estar presentes en perspectivas, tales como la expresión de emociones, la creatividad, el autor reconocimiento y la sana convivencia. Para ello, se tuvieron presentes los postulados de los autores que hacen parte del marco conceptual respecto a la categoría de cultura de paz.

10. Resultados.

Según el objetivo general de analizar el potencial educativo del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz con los estudiantes de la escuela de comunicaciones del Instituto Metropolitano de Educación de Medellín durante el primer semestre del año 2017, se llevaron a cabo acciones para lograr los tres objetivos específicos, cuyos resultados se expresan a continuación.

10.1. Desplegar una experiencia educativa en cultura de paz mediada por el uso de la fotografía.

Al aplicar el instrumento de recolección de información primaria mediante el grupo focal desarrollado en el aula, los logros en la categoría de cultura de paz, fueron: el trabajo cooperativo, el diálogo, la reflexión personal y grupal, la expresión de sentimientos, la creación de un ambiente de confianza y tolerancia y la re significación de vivencias. En cuanto al trabajo cooperativo, los estudiantes construyeron colectivamente y luego, enriquecieron la experiencia extendiéndola a sus grupos familiares; con respecto al diálogo, se dieron conversaciones fluidas entre los compañeros e intercambiaron opiniones y experiencias. También compartieron detalles sobre sus propias fotografías y emitieron opiniones sobre las fotos de sus compañeros, en conversaciones en las que no solamente hablaron sobre el presente, sino que hicieron reflexiones personales y grupales a partir de las fotografías de archivo y a la reinterpretación de las mismas, pues muchos tuvieron que acudir al pasado para explicar las elecciones que realizaron para producir las imágenes,

enriqueciendo las diferentes perspectivas y lecturas de las fotografías. Fue posible la expresión de sentimientos, generando confianza y tolerancia entre los compañeros. Esta expresión se hizo evidente cuando los participantes mostraron alegría o tristeza al hablar de sus fotos, y cuando a algunos de ellos se les quebró la voz al intentar explicar el significado que tenía la reinterpretación de las fotografías del álbum familiar. Puede decirse entonces que a través de las imágenes, experimentaron diferentes sensaciones, lo que fue posible gracias al ambiente de confianza y tolerancia que se fue desarrollando en el aula de clase. En el desarrollo de la experiencia educativa, se promovieron valores de una cultura de paz, señalados por Martínez (2010), Fisas (2001), Muñoz y Molina (2010), Tuvilla (2004), Sánchez (2012), Sánchez Cardona (2016) y Pérez (2010).

En referencia a la categoría de fotografía, la experiencia educativa generó los siguientes resultados: se dio sensibilización sobre la alfabetización visual, se rescató el valor de la cotidianidad y se incentivó la creatividad. En el tópico de alfabetización visual, se desarrolló la mirada detallada sobre fotografías referentes que se incorporaron para compartir en la ejecución del taller; los participantes lograron comprender el valor de su cotidianidad al retratarse en lugares que habitaban junto a personas cercanas, y la creatividad se desplegó al realizar los cuatro autorretratos que los participantes llevaron a cabo por fuera del aula.

Los logros en cuanto a la fotografía en el grupo focal, se pueden relacionar con Ewald y Lighfoot (2001) y su alfabetización a través de la fotografía, por lo que en la primera parte del taller, se vieron algunas imágenes como referente y se conversó acerca de lo que los participantes veían allí, en este sentido, se constató la relevancia de este ejercicio para

organizar las ideas de los participantes y para incentivar la creatividad. También la relevancia de la vida cotidiana, que se trabajó dentro del taller, está documentada por estas autoras en sus investigaciones con niños cuando fomentan la fotografía como elemento dinamizador de la identificación de los contextos del sujeto. Por otro lado, en la experiencia objeto de estudio de esta investigación, se estimuló la creatividad de los participantes permitiendo que fotografiaran partes de su cuerpo, asunto propuesto también por Ewald et al (2011). Se llevaron a cabo cuatro autorretratos; uno con obturador automático, otro a través de un reflejo o una sombra, uno de memoria, pensando en las fotografías del álbum familiar y otro a través de objetos, lo que incentivó otras miradas sobre la propia identidad, de acuerdo con los postulados de Genaro (2013). Finalmente, desde las orientaciones de Dubois (2015), se pudo identificar que lo más importante no fueron las fotografías que resultaron del ejercicio, sino el acto fotográfico como tal y cómo los participantes compartieron sobre sus distintas elecciones con los demás compañeros. Así, también fueron relevantes también los postulados de Fontcuberta (2010), sobre la cantidad de fotografías que tomamos diariamente, pues muchos de los participantes manifestaron usar sus dispositivos móviles frecuentemente con este fin, sin embargo, el énfasis que tenía la experiencia les permitió mirar lugares comunes con otros ojos, para poder retratarlos.

10.2 Identificar las ventajas del uso del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz.

Al compilar las características identificadas en la experiencia y relacionadas con el autorretrato fotográfico y los principios de la cultura de paz, se estableció que las ventajas del autorretrato fotográfico en el fomento de la cultura de paz, se leen en cinco dimensiones, a saber: la expresión de las sensaciones y los sentimientos, el fortalecimiento de la sana convivencia, la contribución a procesos de autorreconocimiento, la incentivación de la creatividad y la alfabetización visual.

Expresión de sentimientos y emociones, en relación con la cultura de paz

Para autores como Mayor (1996) es importante utilizar herramientas que fomenten la expresión de las emociones, ya que esto resulta fundamental para preparar los jóvenes para la paz. Es necesario entonces, señalar el vínculo existente entre la expresión de los sentimientos y las emociones, y una cultura que, de acuerdo con Muñoz y Molina (2010), tiene que ver con una respuesta a los desafíos del medio en el que habitamos y que se apoya en la cooperación, el altruismo, el diálogo, la negociación o la diplomacia. La expresión de los sentimientos y de las emociones, de una manera adecuada, permite y propicia asuntos tan importantes como el diálogo, la cooperación y la negociación. Para Ewald y Lightfooft (2001) la fotografía permite “crear ambientes en los que puedan honrar el placer y la belleza de la propia expresión, así como llegar a un mejor entendimiento de cómo los otros ven el mundo” (p. 163), y fue así como en la experiencia con los estudiantes del Instituto Metropolitano de Educación, se logró crear un ambiente en el que los participantes sintieron

la confianza para expresarse, y esto a su vez, propició que compartieran sus formas de ver el mundo. Ewald y Lightfoot (2001) mencionan que para lograr esto, es necesario iniciar con las cosas que las personas conocen íntimamente como ellos mismos, sus familias, sus comunidades y sus sueños, y de esta manera, se permite la expresión y el intercambio, potenciando la empatía y el trabajo en equipo. Es de resaltar que este intercambio no solamente se dio dentro del aula de clase, sino que a través de la exposición fotográfica que se instaló en la institución, otras personas pudieron apreciar la experiencia y conocer de alguna manera a los participantes, a través de sus fotografías. Los postulados anteriores coinciden con Latz (2017), para quien las fotografías transportan a otro tiempo y espacio, ayudando a recordar sentimientos, olores y detalles.



Imagen 6. Exposición fotográfica

Para Pérez (2010), los contenidos relacionados con cultura de paz deben enseñarse de manera vivenciada para que se cree un clima adecuado que permita a los estudiantes experimentar situaciones para avanzar en la construcción de su personalidad, proceso ligado a la expresión de los sentimientos. En esa misma línea, Ewald et al. (2011) explican que trabajar en el salón de clase con prácticas artísticas es una forma poderosa para lograr la

autoexpresión y el crecimiento, y no está reservada únicamente para artistas. De acuerdo con lo anterior, la expresión de sentimientos y emociones no solamente permite que quien se exprese se acerque a la cultura de paz, sino que de esta manera se puede también llegar a un entendimiento de las perspectivas que tienen los otros, y esto a su vez, posibilita que exista un mayor nivel de tolerancia, al aumentar la de empatía con otras personas. Por otro lado, también es importante rescatar que como mencionan Ewald et al. (2011), este tipo de prácticas no están reservadas únicamente para artistas, ya que el ejercicio propuesto en esta investigación se realizó en el contexto de la asignatura de comunicación y lenguaje. Todo lo anterior, permite identificar que el trabajo con el autorretrato fotográfico, en el Instituto Metropolitano de Educación, posibilitó que los participantes compartieran detalles íntimos de sus vidas, como es el caso de la Participante 1F, quien, al describir una de sus fotografías, relató lo siguiente:

Ese es mi hermano, tiene 16 años, y él es como con el que más me identifico, a él lo amo muchísimo, a todos mis hermanos los amo, él es muy especial, tenemos algo en común, como que pensamos y analizamos un montón de cosas pero ahí calladitos, entonces con él me identifico mucho. Esa foto fue en Yarumal, el efecto es una foto como muy limpia, mucho brillo, como muy brillante, como visión, unión, como de liberación de un montón de cosas, que como a él lo han afectado, a mí también (Participante 1F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 7. Fotografía presentada por Participante 1F

Al analizar el relato anterior, se evidencia que incluye detalles de su vida que no había compartido previamente con sus compañeros, y que la fotografía ayudó a emerger. La imagen de la que habla tiene la capacidad de incentivar la recuperación de recuerdos significativos en su experiencia personal y esto hace relación a la fotografía como vehículo para comunicar afectos y sentidos que no se comparten de manera cotidiana en el aula de clase, y el hecho de que haya decidido fotografiarse junto a alguien expresa mucho sobre lo que quiere reflejar. Si bien el testimonio es clave, la imagen también tiene la capacidad de generar, por sí sola, impresiones en la mente del espectador, permitiendo que quien vea la foto, pueda conocer un trozo pequeño del mundo de las personas retratadas. Es importante añadir que la foto y explicación desencadena otras reacciones en sus compañeros que promueven una empatía que invita a entender la situación de su vida, lo que puede posibilitar que sus compañeros la entiendan mejor en futuras interacciones. Ya lo menciona Sánchez Cardona (2016) al indicar que: “Los temas del afecto y las emociones en las aulas de clase son trascendentales para

cultivar y construir la verdadera cultura de paz” (p. 184), y es así como aquellas aulas donde los estudiantes sienten la libertad de expresarse, están más cercanas de tener buenas relaciones y fomentar la cultura de paz. Para la Participante 3F, la expresión de los sentimientos es una de las cosas más valiosas que pudo apreciar durante la actividad:

A mí me pareció algo muy especial. Me sorprendió ver cómo cada uno de sus compañeros abrió su alma en esos ejercicios. Yo sentí el alma de muchos ahí, contando sus secretos del alma [...] y yo lo que siento es que cuando eso se da, nos acordamos de lo unidos que estamos, no somos tan diferentes, estamos muy cercanos los unos de los otros, sino que nos creemos que yo soy la única triste, y no, todos tenemos nuestras alegrías, nuestros dolores y nuestros recuerdos, y eso salió ahí (Participante 3F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

Las palabras de la participante, evidencian la relevancia y el impacto que tuvieron las fotografías de sus compañeros, y sus posteriores explicaciones, pues en una entrevista realizada un año después del ejercicio, aún recuerda con claridad muchas de las palabras compartidas el día que se mostraron las imágenes. A través del ejercicio también se promueve el rescate de una memoria colectiva, pues los participantes compartieron sus pasados, y sus compañeros fueron entendiendo los roles que cada uno ha ocupado en distintos momentos de la vida. Esto se puede evidenciar en la siguiente fotografía y su posterior explicación.



Imagen 8. Fotografía presentada por Participante 4F

Eso tipifica la unión, el amor, el tiempo, tipifica resistencia, tipifica paciencia, transformación, cambio, restauración. Tipifica muchas cosas porque ha sido mucho tiempo, y a través de todo ese tiempo transcurrido [...] hay mucha historia ahí tipificada, hasta el sol de hoy (Participante 4F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

La participante explica su autorretrato a través de objetos, en el que deja ver la importancia que tiene la familia en su vida y el significado que tiene su pareja dentro de su pasado y su presente, y así, a través de la imagen y de los anillos elegidos, se da una construcción y reafirmación de su identidad, no solamente para ella misma, sino para proyectarla a sus compañeros. En la medida en la que ella tiene claridad sobre su identidad, puede más fácilmente contribuir a una cultura de paz, porque entiende desde dónde puede hacerlo, por ejemplo, en este caso, desde su hogar y las relaciones que construye con su esposo y sus hijos. Por eso, el trabajo con las fotografías posibilita entender la diferencia del

otro, dando la oportunidad de tejer narraciones sobre la vida cotidiana, como lo explican Wang y Burris (1994). A través de objetos, es capaz de transmitir sentimientos y emociones a sus compañeros, pues muchos de ellos la identifican como una mujer de familia, tal como está expresado a través de los anillos. Por otro lado, la Participante 5F también a través de juguetes, logra reflexionar sobre la diferencia:



Imagen 9. Fotografía presentada por Participante 5F

Yo chiquita no jugaba con muñecos, esos carros los tengo desde que era chiquitica, y no me gustaban las muñecas, yo era apasionada por los carritos porque yo me rodeé de primos niños toda mi vida y no me gustaba jugar con las niñas porque no era delicada como ellas (Participante 5F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

Como en el caso de la Participante 4F, el ejercicio fotográfico le permitió hacer una construcción de su identidad, en este caso, por oposición, pues identifica una diferencia entre su comportamiento y el que tenían otras niñas a su edad, posibilitando la comprensión de la

diversidad, proyectándola a sus compañeros, y de esta manera, incentivando la comprensión. Esta actividad hizo posible que los estudiantes descubrieran su propio valor y el de los otros, y esto es relevante, pues teniendo presente los postulados de Sánchez Cardona (2016), uno de los retos que tienen los educadores es diseñar o usar herramienta que permitan “descubrir el valor que cada persona tiene en su interior y así facilitar la expresión de sentimientos de afecto entre los estudiantes, con el fin de mejorar la convivencia social” (p. 275). También cabe destacar que los participantes compartieron opiniones sobre temas específicos, como en el caso del siguiente participante.



Imagen 10. Fotografía presentada por Participante 2M

Yo quería tomarme una foto con algo que a mí me encanta, que es el café o el vino. El vino, porque lo tenía y estaba destapado y yo dije, aprovechemos y, ¿por qué a blanco y negro? Porque yo digo que la felicidad también es a blanco y negro y cada cuál dice qué color se le pone a la felicidad (Participante 2M, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

De acuerdo con las palabras del participante, esta exploración fotográfica permite reafirmar su identidad a través de los gustos y expresar su opinión, incentivando el respeto por las elecciones y las actuaciones de los otros. Teniendo presentes las fotografías de los participantes anteriores, puede decirse que en este contexto, la fotografía los motivó a compartir sentimientos íntimos de sus pasados y presentes, promovió la construcción de identidad, el rescate de la memoria colectiva y el respeto por la diferencia. Se reafirma entonces el papel importante que tiene la educación en contribuir a desarrollar habilidades que en la práctica cotidiana permitan integrar nuevas actitudes y comportamientos, de acuerdo con Manjarrés y Molano (2001). Sin embargo, esta dimensión, relacionada con las emociones y sentimientos, no fue la única que permitió identificar el potencial educativo del autorretrato fotográfico para fomentar cultura de paz. Otro de los hallazgos tuvo que ver con la capacidad de la imagen para promover relaciones sanas en el aula de clase. Es lo que se expondrá a continuación.

El fortalecimiento de la sana convivencia

De acuerdo con Sánchez Cardona (2016), “La convivencia pacífica es una realidad que se construye diariamente, en la cotidianidad, con aciertos y desaciertos, con ensayos y nuevos comienzos, donde la ciencia, la cultura y la educación juegan un papel fundamental” (P. 73). También autores como Céspedes et al. (2016), indican que la escuela tiene un papel muy importante para formar, a partir de estrategias y mecanismos que fortalezcan la sana convivencia, sujetos críticos que se relacionan. Tuvilla (2004) menciona además que la

cultura de paz es una cultura de la convivencia y Pérez (2010) hace referencia a ello cuando indica que:

Es necesario generar en los alumnos habilidades de escucha a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses, etc., pues de esta manera estamos desarrollando su capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras razones, de otras formas de entender los problemas o las situaciones creadas. El alumno que aprende a escuchar de una manera activa a los demás va a ir reelaborando su propio pensamiento y su propia forma de realizar valoraciones, que a partir de ese momento estarán influenciadas por la información recibida de los otros (p. 82).

De acuerdo con lo anterior, establecer y mantener relaciones sanas con los demás, ha sido uno de los puntos importantes para educar en cultura de paz y durante el desarrollo del grupo focal descrito, fue común la manifestación por parte de los participantes de que la experiencia les permitió establecer lazos más fuertes y relaciones más afectuosas, ya que mientras cada uno exponía sus imágenes, los otros compañeros estuvieron prestando atención e hicieron preguntas para comprender más a fondo las elecciones tomadas para los autorretratos. Esto es relevante, pues de acuerdo con Sánchez Cardona (2016), es un reto de los educadores diseñar estrategias que permitan que cada estudiante descubra su valor interior, así como facilitar la expresión de sentimientos para mejorar la convivencia social. Lo anterior fue evidente cuando una de las participantes señaló al final de la experiencia que esta le había servido para comprender mejor a sus compañeros:

En un momento hablábamos de comprender a la otra persona y de respetarla, o sea, en cada uno hay un mundo impresionante, cosas por descubrir, por explorar, cosas que, hay momentos en conversaciones en donde simplemente la persona te las regala sin necesidad de preguntar y eso es muy bonito, muy importante, cuando se crea como esa conexión (Participante 1F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

Ewald et al. (2011), señalan que las experiencias fotográficas permiten fortalecer el espíritu comunitario y ayudan a crear ambientes donde hay respeto y confianza. En este sentido, se crearon ambientes respetuosos y se generaron conexiones y relaciones sanas entre los participantes, y estos aspectos, permiten establecer cierto potencial educativo que tiene el autorretrato fotográfico para fomentar cultura de paz en el contexto en el que fue aplicado. En coherencia con lo anterior, cabe destacar que muchos de los estudiantes continuaron su camino académico y siguieron encontrándose en la institución, así que la experiencia les permitió mejorar relaciones con personas con quienes siguieron compartiendo. Es importante recordar que Tuvilla (2004), hace hincapié en la importancia de incentivar formas de relacionar con otros, “desde la emoción y desde los sentimientos más profundos del ser humano” (p. 397) y esto se logra cuando existen las condiciones para una convivencia sana. También Tuvilla (2004) menciona que para construir cultura de paz se requiere aprender a vivir juntos, reafirmando que este aspecto es clave para una educación que pretenda generar cambios positivos en los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, la experiencia no solamente permitió fortalecer las relaciones entre los compañeros de clase, sino que posibilitó realizar

actividades en casa, con algunos familiares. Así lo expresa la Participante 4F al explicar su experiencia reinterpretando una fotografía de archivo:

Mi hija tenía 3 años y ahorita tiene 16, y mi hijo apenas estaba para cumplir el añito, y entonces ya ni le caben las piernas, un lío tomar esa foto, él toteado de la risa, nos disfrutamos la tomada de esa foto, fueron varias, ellos escogieron cuál era la que más les gustaba (Participante 4F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 11. Fotografía presentada por Participante 4F

El testimonio permite decir que a través del ejercicio fotográfico en casa, algunos de los participantes compartieron tiempo en familia y esto también posibilitó conversaciones sobre el pasado y el presente que finalmente se llevaron al aula de clase, al exponer las fotografías. Respecto a la imagen presentada, es importante resaltar la ausencia de la participante dentro de la fotografía, ya que el autorretrato lo realiza a través de una imagen reinterpretada de sus dos hijos, donde ellos la representan y son una manera de proyectarse ante los demás. Cabe además indicar que la sensación que evoca la fotografía tiene que ver con la unión familiar, con el disfrute y al mismo tiempo con la alegría, pues en la fotografía

de la derecha, que fue la realizada para el ejercicio, se aprecia en la sonrisa de sus hijos. Para su caso, la reinterpretación se convirtió en un ejercicio que le permitió a su familia ubicarse en el momento que estaban viviendo, comprendiendo todas aquellas cosas que habían pasado para estar justo ahí, y así, fue una actividad que posibilitó aprendizajes, pues generó curiosidades en los participantes que los incentivaron a compartir historias sobre tiempos pasados, y de acuerdo con Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu (2007), si en la familia hay una comunicación más afectuosa, se puede favorecer la autoestima y convertirse en un factor preventivo. Así como la Participante 4F compartió con su familia para tomar la fotografía, fue también el caso de la Participante 3F, quien reinterpretó una fotografía con su hijo en casa:

Ahí me di cuenta de todo lo que ha crecido mi hijo, qué difícil esa foto. La foto la tenía así en blanco y negro y el niño tenía 10 años y ahora tiene 32, entonces tratando de hacerla igual ya no lo puedo abrazar por detrás, no alcanzo, tuve que arrodillarme. Yo en la primera lo cargué, en la otra yo era arrodillándome por detrás. Realmente nos la gozamos los dos. Él era muerto de la risa, <<mamá pero vos estás como loca>> <<Estate quieto y mirá para este lado>> (Participante 3F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 12. Fotografía presentada por Participante 3F

En este caso, la fotografía posibilitó compartir un rato en familia, y generar un recuerdo que posiblemente se convierta en otra historia. La presencia de su hijo, tantos años después de la primera foto, da cuenta de una relación que aún continúa vigente y en cuanto a la posición de los sujetos, es evidente el cambio entre la primera y la segunda foto, ya que aunque no es posible recrear exactamente la misma posición, da la sensación de que la unión familiar sigue vigente, pues se aprecia el cariño que existe entre las dos personas de la fotografía. El aporte del ejercicio de la reinterpretación del álbum familiar al fomento de la cultura de paz abre la posibilidad de que en el aula de clase, los participantes compartan sobre sus familias y revisar estas fotografías, es como entrar en las casas de cada una de la personas, no solamente para observar los lugares que habitan, sino para entender aquellas relaciones que los atraviesan. Es así como se puede fortalecer la convivencia a través de la construcción de identidad, porque ir al pasado y regresar al presente, les permite entender dónde se encuentran ahora, y permite entender las raíces de los compañeros, haciéndolos más cercanos y menos extraños, al mismo tiempo que los invita a escucharse mejor. En ese orden

ideas, también es necesario pensar en la relevancia que tiene el álbum familiar, pues como menciona Dubois (2015) "se trata de verdaderas trazas físicas de personas singulares que estuvieron allí y que tienen relaciones particulares con los que miran las fotos" (p. 98). Es decir que no se trata de un ejercicio sencillo, pues implica la revisión y elección de fotos antiguas, lo que a su vez requerirá pensar en el pasado, en quienes están retratados allí, y en la posición actual que tienen en la vida de la persona que observa las fotos.

Además de las fotografías de las Participantes 3F Y 4F, también es importante retomar el caso de la Participante 2F, quien realizó el mismo ejercicio de la reinterpretación de la fotografía de archivo, y quien, a través de objetos y de cambios en el lugar, compartió brevemente con sus compañeros, un aparte de su historia de vida.



Imagen 13. Fotografía presentada por Participante 2F

Yo fui una niña sietemesina entonces tenía muchos cuidados, era muy chiquita y todo, mi mamá decía que no sabía cómo cargarme, entonces siempre me cargaba en

la cama. Y ya todo eso ha cambiado, mi casa se reformó más o menos y yo: <<No, má, necesito una foto y casi tuve que sobornarla>>. Y es la misma cobija porque para mí es muy especial (Participante 2F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

Teniendo presente el testimonio anterior, se retoma la discusión sobre el álbum familiar, pues se identifica el valor que tiene esta imagen para la participante y su familia. Dubois (2015) lo explica de la siguiente manera:

...más allá de las poses congeladas, los estereotipos, los clichés, los códigos caducos, más allá de los rituales de la planificación cronológica y la inevitable escansión de los acontecimientos familiares (nacimiento, bautismo, comunión, casamiento, vacaciones, etc), el álbum de familia no deja de ser un objeto de veneración, cuidado, cultivado, manteniendo como una momia, guardado en un cofre (¡con los primeros dientes del bebé o el mechón de pelo de la abuela!); solo se lo abre con emoción, en una especie de ceremonial vagamente religioso, como si se tratara de convocar a los espíritus (Dubois, 2015, p. 98).

Por ejemplo, en la fotografía de la participante 2F, en conjunto con su testimonio, se evidencia eso que Dubois (2015) señala como veneración, la misma veneración que se le da a la cobija mencionada, ya que se conserva simplemente por tratarse de un objeto que existe en la vida familiar desde hace más de una década. Igual que en la fotografía de la Participante 3F, aunque se intenta recrear la misma posición, se nota que es difícil porque las proporciones ya no son las mismas. En cuanto a los sentimientos que evoca la fotografía,

puede decirse que representa tranquilidad y también la unión familiar, el cuidado y el cariño. De acuerdo con Reardon (1993), es importante realizar esfuerzos por entender la diferencia y por construir comunidad, y para el contexto en el que se aplicó esta experiencia, la fotografía puede ser un paso importante para caminar hacia esa meta. Después de hablar sobre la relación entre el fomento de la cultura de paz, y la expresión de las emociones en el contexto en que se aplicó la experiencia, también hay que mencionar la relación que existe con ese proceso de autorreflexión y autorreconocimiento que permite, ya que a través de las fotografías, las personas pueden centrar su atención en aspectos de sí mismos que quizás no se habían detenido a pensar antes, y esto se desarrollará en el siguiente apartado.

Procesos de autorreconocimiento y cultura de paz

Para Eisler y Miller (2004), investigadores sobre cultura de paz, es importante elevar las potencialidades humanas, pues esto permite que el sujeto desarrolle su identidad como persona y ser social, lo que contribuye a su autorreconocimiento y el de los demás, un proceso, que para el contexto en el que se aplicó esta investigación, puede fomentarse a través de la fotografía, ya que los estudiantes se ven obligados a mirarse, y a girar la cámara a sí mismos. Kattan (2007) lo explica al decir que con el proyecto fotográfico llevado a cabo en los Cabildos Indígenas de Cali, lograron, a través de la auto representación, producir imágenes de sí mismos. Por otro lado, Genaro (2013) sostiene que:

El concepto identitario se ve influido notablemente cuando se trabaja específicamente con autorretrato fotográfico, porque se generan en el individuo

numerosos cuestionamientos relativos a su entorno y relaciones, a su concepto de autoimagen y al entorno social que le ‘juzga’ visualmente (p. 502).

Además de Kattan, (2007) y Genaro (2013), Bloustien y Baker (2003), identifican la fotografía como herramienta poderosa para representar la identidad, pues en sus estudios la fotografía ha establecido una presencia penetrante en la vida de los niños, y Latz (2017), por otro lado, explica que las fotografías ayudan a entender, interrogar, y construir identidad. Lo anterior quiere decir que existe una conexión entre el autorretrato fotográfico y la identidad, pues al retratarse a sí mismas, las personas se hacen preguntas que pueden resultar muy relevantes para la cultura de paz. Existe entonces una relación entre autorretrato fotográfico, identidad, autorreconocimiento, autorreflexión y condiciones para construir cultura de paz. Es de resaltar que los diferentes ejercicios fotográficos propuestos generaron distintas preguntas, por ejemplo, el autorretrato a través de objetos, hizo que los participantes se preguntaran con cuáles objetos se sentían identificados y su relación con dichos objetos. En varios de los casos, se trataba de objetos que habían conservado por mucho tiempo, lo que les obligó a pensar en el pasado. Por otro lado, el ejercicio de la reinterpretación del álbum familiar, generó distintos tipos de preguntas, como por ejemplo, ¿dónde estaba en ese momento?, ¿dónde estoy ahora?, ¿cómo me relacionaba entonces con esas personas?, ¿qué tanto he cambiado?

Es importante precisar que la relación de la identidad con la cultura de paz, está dada en la medida que para autores como Carrillo Pérez (2016) es posible lograr ambientes de paz dentro del aula cuando se ponen en práctica dinámicas que incluyan el reconocimiento.

También para Martínez (2010) la cultura de paz debe ofrecer conocimientos y competencias que posibiliten el diálogo y la reflexión, entre otros. De acuerdo con lo anterior, una de las participantes del taller reflexionaba de la siguiente manera: “Es verdad, esas fotos sí lo mueven mucho a uno” (Participante 6F, grupo focal, 13 de mayo de 2017). Es de resaltar que se trata de una estudiante con discapacidad visual que detalla una de sus fotografías de la siguiente manera:

Bueno el celular es porque, el celular para mí es todo, realmente yo sin celular no leo, no me puedo comunicar, no tengo autonomía, no sé nada, no puedo escribir. Entonces el celular para mí es como una ventana al mundo, y la cometa es como esa sensación de libertad y las cometas vuelan es en contra del viento, cierto, entonces yo siento que así es la vida a veces y entre más altas son a veces las dificultades, más alto puede volar uno y la cuerda representa lo que lo conecta a uno (Participante 6F, 13 de mayo de 2017).



Imagen 14. Fotografía presentada por Participante 6F

El anterior testimonio permite identificar el trabajo hecho por la participante con diversos objetos para que estos representen diferentes significados dentro de su vida, y de esta manera, compartir estos detalles con sus compañeros. Respecto a la fotografía presentada, la presencia y la ausencia de elementos es clave, pues los elementos fueron elegidos cuidadosamente y organizados también con un sentido. Quizás es la cometa el elemento más relevante, por su posición dentro de la imagen, y también por la descripción que hace de ella. Por los colores, los sentimientos que evocan tienen que ver con alegría, pero también la sensación que deja la bicicleta, el mundo y la cometa, tienen que ver con el viaje. De alguna manera, el ejercicio de fotografiarse a través de objetos le permitió ubicarse en el momento actual de su vida, y al compartir eso con sus compañeros, se generó un entendimiento y una cercanía entre ellos, que como ya se ha mencionado, puede aportar a mejorar las relaciones dentro del aula. Este es también el caso de la Participante 5F, quien, al ver su fotografía antigua, y su fotografía actual, expresaba lo siguiente:

Hace 5 años que yo tomé la primer foto, y veo las cosas completamente distintas a como las veo ahora, y todo se ve diferente, todo cambia, el pensamiento se modifica. Devolverse en ese momento y acordarse de cómo era uno antes, es como volver al tiempo y entender que yo soy lo que soy ahorita y antes era esto (Participante 5F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 15. Fotografía presentada por Participante 5F

Respecto a la explicación de la participante sobre su fotografía, Sontag (2006), da luces para comprender aquello que ocurre en la relación de las personas con sus fotografías:

Pero lo que suministra la fotografía no es sólo un registro del pasado sino una manera nueva de tratar con el presente, según lo atestiguan los efectos de los incontables billones de documentos fotográficos contemporáneos. Si las fotografías viejas completan nuestra imagen mental del pasado, las fotografías que se hacen ahora transforman el presente en imagen mental, como el pasado. Las cámaras establecen una relación de inferencia con el presente (Sontag, 2006, p. 233).

Puede decirse entonces que en el caso de la Participante 5F, el ejercicio fotográfico le permitió mirar en retrospectiva sobre su vida y apreciar su situación actual, generando nuevas perspectivas, coincidiendo con Sontag (2006), quien explica que a través de las fotografías se

trata con el pasado y el presente. En este sentido, Ávila y Paredes (2010), mencionan el autoconocimiento, pues educar para la cultura de paz:

Abarca el desarrollo de una moral autónoma, el desarrollo de conductas pro sociales, es decir, aquellas conductas que fomenten el compartir, ayudar o proteger a otros y el desarrollo de la individualización, que comprende el autoconocimiento y la autoestima (Ávila y Paredes, 2010, p. 169).

De acuerdo con los planteamientos de Ávila y Paredes (2010), el autorreconocimiento puede incentivar la autoestima, y así, aportar a construir personas que saben convivir con ellos mismos y con los demás. También es relevante que la Participante 5F no solamente se refiere a los cambios de perspectiva que vienen con los años, sino que también hay reflexiones sobre el cuerpo y sus cambios. Sobre este asunto, es importante especificar que:

Es bastante difícil lograr cambios en los discursos violentos y de rechazo hacia construcciones identitarias alternativas, pero como sabemos, también que el reconocimiento y la discriminación parten desde el cuerpo, desde lo que se puede ver y lo que no, desde lo que se puede escuchar y lo que no, sentir y no sentir, entonces partimos del cuerpo como tema y como metodología (Rojas, Vargas y Hernández, 2013, p. 226).

El trabajo de Rojas, Vargas y Hernández (2013), aunque se desarrolla con una población LGTBI, sirve para comprender que el autorreconocimiento no solamente es

reconocerse desde lo que se piensa y desde lo que se siente, sino también desde el cuerpo, y la importancia de respetar el propio cuerpo y por supuesto, el de los demás. No es gratuito que Ewald (2002) proponga un ejercicio fotográfico que consista en identificar la parte favorita del cuerpo y los comentarios de la Participante 7F, también van en ese mismo sentido, al hablar del cambio que representan los elementos en la fotografía:

Hablaban del cambio. Por ejemplo cuando yo les expliqué lo del baúl, cuando yo lo cogía, mi abuelo estaba y él ya no está, ya está solamente el baúl, entonces miren todo el tiempo que ha pasado. Y con mis jefes, las dos fotos, en la primera, yo apenas estaba empezando la carrera, no sabía si la iba a terminar o no, y ver la foto ahora, que terminé la carrera, y que por fin pude estudiar lo que yo quería (Participante 7F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

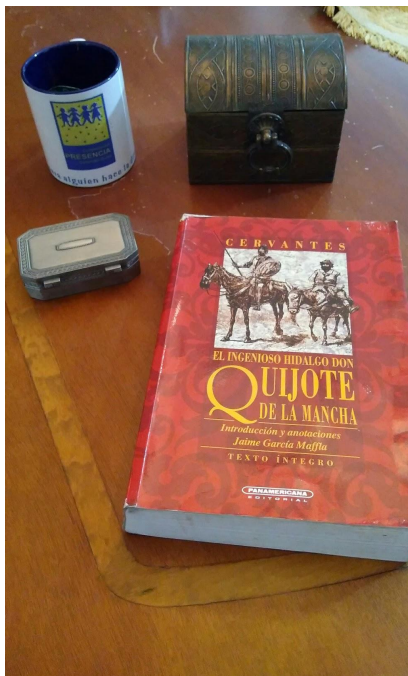


Imagen 16. Fotografía presentada por Participante 7F

En la imagen anterior, puede decirse que los elementos elegidos dan cuenta de su gusto por la lectura, pero también hablan de objetos preciosos que se conservan, como en el caso del baúl. Los elementos presentes, de cierta manera, la definen, y le permiten reconocerse. El fenómeno de reconocimiento es igualmente referido por otro participante en el siguiente testimonio:

Cuando uno se reconoce a sí mismo, puede reconocer lo que hay afuera, se ubica uno en esos espacios y en la vida de otras personas. Si uno no se conoce no podría hacer muy bien eso. Me sirve a mí conocerme para poder conocer el mundo donde vivo, las personas con las que comparto (Participante 3M, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

También la Participante 3F expresa lo que sintió, al verse retratada en conjunto con sus compañeros, en el espejo, durante los ejercicios en el aula de clase:

Al verme en el espejo, me dije “hey, yo qué hago aquí”, todos estos chicos jóvenes y yo hasta más grande que la profesora, pero igual era hermoso, porque yo tuve mucho miedo cuando entré al IME, ese era uno de mis miedos. Yo no dormí como cuando uno va al colegio por primera vez, yo le decía a mi pareja, “y si me hacen bullying que es lo de moda”, y él me decía, “no, no va a pasar nada”. Pero no, no dormí, y el primer día subían y bajaban chicos y yo decía “yo qué estoy haciendo aquí”, “alguna cosa”, me respondí (Participante 3F, comunicación personal, 21 de abril de 2018).



Imagen 17. Fotografía grupal en el espejo

En el testimonio anterior es evidente que la fotografía en el espejo, además de incentivar los recuerdos de los primeros días de estudio, le permitió reflexionar sobre su lugar en el grupo, y sobre la etapa de la vida que estaba viviendo. Le hizo recordar y reconocer los miedos que sintió al regresar a estudiar, pero también le permitió entender que se encuentra en un entorno en el que disfruta de unas relaciones sanas. Si bien es claro que el ejercicio permitió a los participantes reconocerse, las diferentes tareas que tuvieron para realizar en casa, también se convirtieron en un reto y exigieron la mayor creatividad para ser completadas, lo que se explicará mejor en el siguiente apartado.

La incentivación de la creatividad y la educación en cultura de paz

En esta investigación la creatividad es entendida como aquella capacidad que permite a las personas encontrar diferentes soluciones a situaciones o problemáticas que se pueden encontrar en la vida diaria. Tiene que ver con buscar otras posibilidades y caminos, en

ocasiones diferentes a los que serían los más obvios o convencionales. La conexión de la creatividad con la cultura de paz, está dada por planteamientos de autores como Muñoz y Molina (2010) quienes mencionan que las propuestas para educar en esta materia, deben ser innovadoras e imaginativas. También Tuvilla (2004) indica que “La educación necesita de aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del mundo y preparen a las generaciones jóvenes para enfrentarlos de manera creativa y constructiva” (p. 397). La relación mencionada se hizo evidente cuando el participante explicaba el reto que implicó reinterpretar su fotografía del álbum familiar:

Casi no la tomo, fue una cosa de locos, no sabía qué fondo ponerle a eso.

Eso es un tendido de una cama que lo coloqué atrás en la cocina, en un pasamanos, y fue como lo más cercano. Obviamente faltó el vestuario (Participante 4M, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 18. Fotografía presentada por Participante 4M

Al participante, tomar la fotografía le implicó pensar en variables como el fondo, la decoración y el vestuario, y su manera de solucionarlo termina siendo muy creativa, ya que toma un tendido de su cama para simular la pared antigua que tenía detrás en su foto de la infancia. Esto es relevante para la cultura de paz, pues la transformación positiva de los conflictos requiere creatividad, ya que muchas veces, es necesario pensar en opciones alternativas, mediadoras, que permitan que ambas o varias partes se sientan satisfechas. Aquí es importante mencionar a Maresca (1993) para quien la alternativa al conflicto no es la paz, sino la dialéctica abierta y creativa pues “La transformación de conflictos es, como una apelación a la creatividad humana, a una creatividad constructiva para lograr un beneficio no exclusivo y un consenso que potencie la confianza de las personas en superar sus dificultades” (Maresca, 1993, p. 156).

Lo anterior permite identificar la relación existente entre la transformación positiva de los conflictos y la creatividad. Podría decirse que el hecho de que el Participante 4M haya sido capaz de recrear la foto, aún sin contar con los mismos recursos que tenía en la imagen antigua, le proporciona herramientas que le pueden hacer pensar que existen otras maneras de lograr los objetivos y que siempre puede acudir a la recursividad, y esto puede potencialmente aplicarse ante un conflicto que se le presente, pues tendrá mayor flexibilidad para reaccionar. Por otro lado, en el caso del Participante 3M, la fotografía para reinterpretar el álbum familiar, le implicó pensar en un objeto que representara la vela que tiene en la imagen más antigua.



Imagen 19. Fotografía presentada por Participante 3M

Así lo explica:

En general las fotos no me gustan, entonces yo quería encontrar una foto donde yo estuviera solo pero tenía muy pocas, y era difícil reunir las otras personas. Busqué las de la primera comunión, apenas tengo dos fotos, porque esas fotos me las botaron en Foto Japón, llamaron a la casa, no encontraron a nadie y las botaron porque nos fuimos por ellas. Después de la primera comunión me hicieron vestir y me tomaron dos fotos. Elegí ese objeto porque es muy cotidiano para mí, porque es una herramienta de esencial de mi trabajo y tenía la forma parecida (Participante 3M, grupo focal, 13 de mayo, 2017).

De acuerdo con la explicación anterior, la fotografía, como en el caso de la Participante 5F, evidencia unas transformaciones. Su elección de un trípode, en vez de una vela, permite hablar sobre la identificación que siente con ese objeto en la actualidad, y también le hace posible situarse en el presente. En este caso, la claridad que tiene sobre su labor y lo mucho que le gusta, le permite saber que desde ahí podría aportar a una cultura de

Yo descubrí que aunque no vea la foto, yo puedo planear perfectamente qué fotos quiero, diseñarlas y de hecho, ahora que estamos haciendo un corto, es súper interesante porque claro, yo puedo no estar viendo las cosas pero es como si tuviera la posibilidad, la capacidad de ver toda la escena en mi cabeza y de manera verbal, hacer que alguien lo plasme. Eso fue algo de las cosas que yo descubrí. Yo toda la vida pensé que a mí las artes nada que ver conmigo, lo mío eran las matemáticas, la química, la física, y odiaba artística, y fue como descubrir que también tengo eso y que de hecho es lo que ahora más me gusta (Participante 6F, comunicación personal, 21 de abril de 2018).

De acuerdo con la participante, la exploración con la fotografía, no solamente incentiva la creatividad para poder lograr las fotos, sino que es una creatividad que se puede extender hacia otras áreas de la vida. Teniendo presente los testimonios y fotografías anteriores, puede decirse que en este contexto, el ejercicio incentivó la creatividad, especialmente en el trabajo en casa, aunque también en la cotidianidad, pues muchos de los participantes aprovecharon espacios dentro de sus rutinas diarias para tomar las fotos.

Alfabetización visual

La alfabetización visual está definida como el conjunto de habilidades que permiten que un individuo encuentre, interprete, evalúe, use y cree imágenes y medios visuales. Las habilidades de la alfabetización visual permiten al aprendiz analizar el contexto cultural, ético, estético, intelectual y técnico involucrados en la producción y uso de materiales

audiovisuales. Es un consumidor crítico de los medios visuales y un contribuidor al conocimiento y culturas compartidas (Association of College and Research Libraries, 2011). Por su parte, Schoen (2015), indica que estar expuestos a los medios visuales no significa estar equipado con las habilidades para interpretarlas, como ya se había visto en autoras citados previamente como Latz (2017). Ewald y Lightfoot (2001) y Ewald et al (2010) también tratan este asunto, recordando que el método ha sido llamado Alfabetización a través de la fotografía, y que si bien no está dedicado exclusivamente a la alfabetización visual, al incluir ejercicios de escritura, sí tiene un énfasis importante en que los estudiantes aprendan a leer e interpretar las fotografías, mucho antes de tocar una cámara. Por otro lado, todo el proceso de realizar las imágenes implica convertir a los participantes en productores de materiales visuales, por lo que este método cumple el propósito de sensibilizar en las habilidades de la alfabetización visual. Teniendo presente los autores mencionados anteriormente, puede decirse que el ejercicio desarrollado durante esta investigación, permitió sensibilizar a los participantes en la alfabetización visual, pues, como lo mencionan Cruz y Ellerbrock (2015), los educadores tienen la oportunidad de ayudarle a los estudiantes a convertirse en consumidores críticos y en facilitar el desarrollo de un pensamiento crítico que les sirva en sus carreras. Fue así como la Participante 8F, identificó, a través de las fotografías realizadas, los cambios en los espacios que habitaba cotidianamente:

Es el mismo lugar, lo que pasa es que la otra parte del colegio está construida, la reja la cambiaron porque estaba muy vieja. Esa es la casa de mi abuela y esa ha sido la casa de mi familia siempre, mi abuela era de Bucaramanga, se casó con mi abuelo muy joven y se vino para Medellín, y esa ha sido la casa desde hace 30 o 40 años

entonces creo que esa casa ha sido muy simbólica para todos, ahí todos hemos crecido de alguna forma (Participante 8F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 21. Fotografía presentada por Participante 8F

Por su parte, en el ejercicio de la Participante 4F, puede identificarse que la sensibilizó de tal manera que durante la semana que siguió al primer encuentro, estuvo pensando las posibilidades fotográficas constantemente, lo que le permitió desarrollar su mirada fotográfica y mirar su entorno con más detenimiento:

Me gustó porque siempre estaba buscando el momento para poderme tomar la foto, durante la semana estaba pendiente de buscar una sombra, de que se viera bien.

Afortunadamente en ese momento en que tomé las fotos, todo estaba ahí (Participante 4F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 22. Fotografía presentada por Participante 4F

El del participante 4M fue un caso similar:

Ese día estaba buscando una tarde soleada, para reflejarme en algún espacio, la sombra en el sol. Pero esa semana no falló el aguacero todos los días. Ese día entré al apartamento de uno de los dueños a llevarle un dinero, y vi el espejo y yo <<no, aquí fue>> y me la tomé (Participante 4M, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 23. Fotografía presentada por Participante 4M

Aunque la Participante 4F mencionaba lo mucho que disfrutó el ejercicio, y el Participante 4M se refería a la oportunidad que tomó para lograr la fotografía, para la Participante 9F no fue tan agradable, “Para mí fue muy difícil pero yo le preguntaba a todo el mundo a qué le tomo foto y la gente me preguntaba para qué necesitaba, se quedaban mirándome” (Participante 9F grupo focal, 13 de mayo de 2017), pero igual se convirtió en un reto que posiblemente le implicó explicarle a las personas sobre la tarea que estaba desarrollando, y en ese sentido, se dió una sensibilización sobre el tema.



Imagen 24. Fotografía presentada por Participante 9F

Por otro lado, estudiantes como el Participante 5M identificaron la importancia de leer las imágenes, “Yo creo que más que tomarme una foto, es tratar de interpretarla. Se trata de dar un mensaje con una foto” (Participante 5M, grupo focal, 13 de mayo de 2017), evidenciando que las sesiones de la experiencia le permitieron comprender que se pueden ver muchas más cosas en las imágenes al analizarlas con detenimiento.



Imagen 25. Fotografía presentada por participante 5M

También fue interesante el caso de la Participante 10F a quien el ejercicio le implicó conocer lugares de una ciudad con la que no está familiarizada e identificar paisajes parecidos a los de la fotografía del álbum familiar, de alguna manera le implicó mirar mejor a su alrededor, lo que aporta a una sensibilización en el área de la alfabetización visual:

Se me hizo un poco difícil para encontrar un paisaje porque como yo he vivido pues mucho tiempo en el campo entonces la foto que tengo en la mano me la tomé cuando yo era niña entonces me tocó conseguir a alguien de más o menos mi estatura o mi edad, porque ese no es mi hermano, se me hizo muy difícil (Participante 10F, grupo focal, 13 de mayo de 2017).



Imagen 26. Fotografía presentada por Participante 10F

Así como en el caso de la Participante 10F, a la Participante 3F el ejercicio la invitó a explorar cosas nuevas:

Esta es la foto del reflejo, es más como experimental, me fui a un centro comercial y yo creo que me iban a seguir por sospechosa. Esa la tomé en una ferretería, y me gustó porque además que es el reflejo en primer plano, hay otra frase en el espejo, entonces es más como ensayando (Participante 3F, grupo focal, 13 de mayo de 2017)



Imagen 27. Fotografía presentada por Participante 3F

Según las fotografías anteriores, puede decirse que el ejercicio invitó a mirar de manera diferente, con más detalle, y a explorar el entorno, lo que puede traducirse en que convirtió, por unos momentos, a los participantes en productores de imágenes. Cabe destacar que durante la exposición de las fotografías, también fue relevante el detalle con el que explicaron cómo las habían logrado y el significado que tenían todos los elementos dispuestos. Uno de los estudiantes, que no realizó las fotografías, pero que escuchó a sus compañeros y vio sus fotos, lo concluyó así:

Lo que percibo es como la forma en que ellos pueden comunicar muchas partes de su vida, y la manera cómo la han vivido. Cada foto es como una historia y si uno la compila podría ser un libro, una historia, cualquier cantidad de cosas y me parece muy interesante porque mueve emociones, mueve sentimientos, mueve recuerdos, mueve el alma, mueve el espíritu (Participante 10M, grupo focal, 13 de mayo de 2017).

Lo anterior, aunado a los postulados de Schoen (2015) para quien los estudiantes de educación superior no recuerdan un mundo antes del internet, pues normalmente crean, altera y comparten contenido visual sin analizarlo con cuidado, permite identificar que una manera de incentivar un análisis más profundo de las imágenes, en distintos contextos de la vida, puede ser trabajando con el autorretrato en el aula de clase. También, Walker y Chaplin (2002) especifican que la revolución digital ha demostrado lo necesario que es aprender sobre nuevas técnicas de creación y transformación de imágenes, por lo que este tipo de ejercicios dentro del aula tienen una gran relevancia, para aportar a habilidades que sirven en la cotidianidad. Para las autoras:

La alfabetización visual implica un aprendizaje que dura toda la vida, porque los artistas radicales de todos los medios constantemente ponen en tela de juicio códigos y convenciones, y se esfuerzan por inventar otros nuevos para comunicar nuevas sensaciones (Walker y Chaplin, 2002, p. 56)

Lo anterior permite identificar que este tipo de ejercicios deben realizarse de manera constante y como indican también Walker y Chaplin (2002), se pueden realizar desde el papel y lápiz, hasta la cámara, así que no hay excusas para que los estudiantes no avancen en su comprensión de lo visual. Para resumir, el autorretrato fotográfico tiene potencial educativo para educar en cultura de paz en el Instituto Metropolitano de Educación, en primer lugar, porque puede aplicarse dentro del aula de clase sin mayores inconvenientes, y sin necesidad de espacios o elementos especiales. El potencial se identificó en su capacidad de generar sentimientos y emociones, que se comparten en grupo y que permiten la identificación, la empatía y la cercanía entre los participantes, todas características que apuntan hacia una

cultura de paz. También tiene que ver con que el mismo acto de tomar las fotografías, se vuelve una forma de convivir de manera divertida y enriquecedora con los demás, y en ese sentido, potencia relaciones de sana convivencia donde escuchar es importante. Por otro lado, desde los antecedentes de esta investigación, se había señalado la relación entre el autoconocimiento o el autorreconocimiento con el autorretrato, no solamente porque permite reconocer el propio cuerpo, sino también los propios sentimientos, perspectivas y pensamientos, que se transforman con el tiempo, y en esa medida, alguien que se conoce a sí mismo, está en mejores capacidades de entablar diálogos y de transformar conflictos. También, al ser un ejercicio creativo, incentiva a pensar en otras posibilidades de hacer las cosas, es decir, incentiva una creatividad que es necesaria para afrontar los retos cotidianos que se requieren para fomentar cultura de paz y finalmente, es una excelente manera de sensibilizar los estudiantes en la lectura, producción e interpretación de imágenes.

10.3. Evaluar los retos y dificultades del trabajo educativo con la fotografía en el fomento de la cultura de paz

Los retos y dificultades de usar el autorretrato fotográfico tienen que ver con varios factores que se dan tanto dentro del aula de clase como fuera de ella, y se explican a continuación con detalle, también trayendo las perspectivas de quienes participaron del ejercicio.

El tiempo

Para esta investigación, el ejercicio se realizó en tres momentos; en el aula de clase, un encuentro inicial, un encuentro posterior para ver las fotografías realizadas en casa y un

encuentro final para realizar una exposición en la institución. Si bien esta exploración permitió sensibilizar a los estudiantes respecto a diversos temas, como se expuso en el apartado de resultados, una futura aplicación podría realizarse en un tiempo más extenso, ya que con la experiencia aplicada, se identificó la relevancia dentro del contexto estudiado y aquellas potencialidades que podrían incrementarse en un taller de mayor duración. En este mismo sentido, se recomienda que la exposición de las fotografías pueda dejarse al menos por 15 días en el lugar de aplicación de la experiencia y además, sería importante posibilitar conversaciones con personas que no participen, para enriquecer las lecturas y perspectivas, así lo expresó una de las participantes:

Faltó más tiempo para que todos pudieran mostrar sus fotos y no solamente mostrarlas, sino explicarlas, porque algunos nos emocionamos mucho hablando, y eso hacía que otros no tuvieran el mismo tiempo, pero todas eran igual de valiosas, todas tenían el mismo derecho a ser escuchadas, entonces el tiempo yo creería (Participante 6F, comunicación personal, 21 de abril de 2018).

La participante menciona que le habría gustado contar con más tiempo para escuchar a sus compañeros, lo que representa una potencialidad, en cuanto a la riqueza que existe en compartir sobre las elecciones tomadas para realizar las fotografías. Lo anterior quiere decir que en futuras aplicaciones, es importante prestar especial atención a aquellos momentos en los que se exponen las fotografías e inclusive, proponer otro tipo de actividades que continúen incentivando estas conversaciones, por el valioso intercambio que se da en ellas.

En cuanto a la exposición fotográfica ya mencionada, Juan Carlos, líder de la escuela de comunicaciones, relata:

Hubiera estado bacano que ellos pudieran escuchar qué opiniones se generaban sobre su imagen, porque ahí hay algo que es también muy fuerte, como que hay veces es un choque muy teso, es un golpe como a su ego muchas veces, porque “yo creo que de mí piensan esto y yo construí esta imagen” pero te das cuenta que es otra cosa, entonces, en la semana, siempre se encontró de todo. (Juan Carlos, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

En ese sentido, una de los hallazgos durante el ejercicio, es el interés que puede generar en personas que no estén participando, por lo que se recomienda implementar un espacio de socialización con otros miembros de la comunidad para que los participantes conozcan las impresiones que generaron las fotografías en personas que no estuvieron en la actividad. Generar este espacio, puede convertirse en una forma de extender esas dimensiones de la cultura de paz, pues también se trata de un espacio de diálogo que permitiría compartir por fuera del aula de clase, un poco de lo que se logró entre los estudiantes y el docente.

Mayor profundidad temática

Como el ejercicio planteado pretendía una sensibilización, los aspectos técnicos tratados fueron suficientes para el desarrollo del ejercicio, sin embargo, se identificó que el interés por parte de los estudiantes permitiría, en otras aplicaciones de esta experiencia, una

mayor profundidad en estos aspectos, lo que posibilitaría otras perspectivas creativas y otras miradas para la realización de las fotografías. Así lo expresa la Participante 3F “Hubiera sido rico mucho más tiempo, no solo para compartir, sino para profundizar más como en los temas, aprender un poco más de cómo plasmar esto, como la parte técnica también, mejorar el tiempo para aprender” (Participante 3F, comunicación personal, 21, abril, 2018). De acuerdo con lo anterior, en una futura aplicación del ejercicio, se propondrían sesiones más largas que incluyeran aspectos técnicos como la composición, para incentivar que los participantes tengan más herramientas y más conocimientos a la hora de tomar sus fotografías.

Para cerrar el apartado, en futuras aplicaciones de la experiencia se recomienda centrar una parte del ejercicio en la exposición y conversación de las fotografías, así como contemplar una exposición fotográfica de mayor duración, que incluya espacios para conversar con la comunidad cercana a los participantes. Finalmente, el interés de los estudiantes permite decir que pueden incluirse más aspectos técnicos que potenciarán la expresión y la búsqueda de otras perspectivas al tomar las fotografías.

11. Discursos emergentes

Entre los discursos emergentes que resultaron de esta investigación, se identificó que el autorretrato puede ser usado con públicos de diferentes edades y condiciones, y que tiene la capacidad de incentivar la expresión de los participantes, frente a temas que no son fáciles de abordar. También estos discursos tienen que ver con el entusiasmo que supone la reinterpretación del álbum familiar y el concepto de selfie, que salió a relucir durante los distintos momentos de la experiencia.

Un ejercicio posible para diferentes públicos que genera interés

En la experiencia, estuvo la Participante 6F, una estudiante con discapacidad visual que disfrutó el ejercicio propuesto, con unos resultados destacados. Esto plantea que es un ejercicio que podría extenderse a diferentes públicos, desde la diversidad, y que no existen limitaciones en cuanto a la creatividad que puede incentivar en los participantes.

La tarea me dio pereza la verdad, porque claro, son cosas que yo no puedo hacer sola, tengo que ir a buscar quién me ayuda y tomar las fotos. Pero entonces, aunque me dio pereza, de una empecé a imaginarme muchas cosas de las fotos (Participante 6F, comunicación personal, 21 de abril de 2018).

La participante, en una entrevista realizada un año después de la actividad, también indicaba que le permitió descubrir cosas de ella que no sabía que tenía, pues aunque no pueda

ver la fotos, tiene la capacidad de planearlas con rigurosidad y de imaginarse exactamente qué quiere fotografiar y cómo quiere que quede fotografiado. Es de destacar también la experiencia de la Participante 3F, cuyas fotos ya se compartieron en apartados anteriores y quien siendo la mayor del grupo, fue una de las más entusiasmadas con la actividad. Esto permite identificar que no existe un límite de edad para desarrollar experiencias relacionadas con el autorretrato fotográfico en cultura de paz, pues muchas de los autores reseñados en los antecedentes se referían a actividades realizadas con niños y niñas. Por otro lado, debe agregar que se trata de un ejercicio que genera interés en los estudiantes, pues permite salir de la rutina del aula de clase, ya que como indica Sánchez Cardona (2016), es importante prestar atención a desarrollar metodologías que generen más placer a los estudiantes.

La reinterpretación del álbum familiar, un ejercicio que superó las expectativas

Además de que es posible para distintos públicos, y genera interés en los estudiantes, la reinterpretación del álbum familiar, que implicó recrear una fotografía de un tiempo atrás, superó todas las expectativas que se tenían antes del ejercicio, por lo que valdría la pena explorarlo en mayor profundidad. Para el caso de esta investigación, los estudiantes eligieron apenas una fotografía que recrearon en sus casas, y los resultados permitieron identificar que el ejercicio además de incentivar la memoria, fortaleció las relaciones interpersonales con aquellas personas que les ayudaron a recrear las fotos. “Para mí esa fue la foto más impresionante” (Participante 6F, grupo focal, 13 de mayo, 2018), lo que explica que se trata de un ejercicio que exige la confrontación con el pasado, ubicarse en el presente y que además permite retomar temas olvidados, que regresan gracias a las conexiones que propician

las fotografías. Aquí vale la pena mencionar a Fontcuberta (2010), para quien el álbum fotográfico está recibiendo gran atención y abundan las revisiones de su historia y de su función:

Si las fotografías equivalen a retazos de vida privilegiados y se convierten en sus reliquias, el álbum desempeñará en los hogares una función totémica como garante simbólico de la cohesión de un linaje. A su alrededor se articularán las actas notariales de la pertenencia de la comunidad familiar, con sus jerarquías y relatos, al tiempo que contribuirá a reforzar la identidad colectiva. En ese sentido, el álbum adquiere también una función balsámica, ya que funciona como refugio de la memoria al que acudimos para obtener estabilidad y sentimiento de arraigo, para afianzar nuestro pasado y para inscribirnos en un presente donde no nos sintamos huérfanos ni desamparados (Fontcuberta, 2016, p. 206).

De acuerdo con Fontcuberta (2016), son pertinentes en estos tiempos las revisiones del álbum familiar y esto es algo que puede llevarse a cabo al reinterpretar fotografías, como sucedió en la experiencia propuesta, además de ser un ejercicio que también puede vincularse a la memoria histórica, pues recordando a Ewald et al (2011) con el proyecto de memorias de los siglos pasados, existe una posibilidad de vincular la reinterpretación del álbum familiar con los hechos del conflicto armado colombiano. En el caso de Ewald et al (2011), se trataba de que los niños escogieran un personaje, por ejemplo, judío, y que de alguna manera lo adoptaran y se pusieran en su lugar, lo que posteriormente implicaba tomar fotografías que se compartían con los compañeros. Tomando en cuenta lo anterior, la forma como puede

integrarse es vincular la reinterpretación de la fotografía con la reflexión de ese momento en la realidad de Colombia. Por ejemplo, si se tratase de una fotografía del año 1992, la propuesta sería que los participantes pensarán sobre ese año en la historia de nuestro país, con especial énfasis en el conflicto armado. De esta manera, se generaría una conciencia de todos aquellos hechos lamentables que ocurrieron, en algunas ocasiones, sin que algunas personas tuvieran conciencia de ello, tal vez por la edad o por el contexto donde habitaban.

Regresando al ejercicio realizado, la Participante 3F, un año después de la actividad, aún tenía presente la sensación que le generó esa fotografía:

Fue como nostálgico, de alguna forma, y ver cómo (mi hijo) es un hombre ya, e igual lo que yo siento por él no cambia, incluso el sentimiento de quererlo cuidar, de quererlo proteger, todavía lo siento, lo manifiesto de otra manera obviamente, desde mi centro, y le mando bendiciones y todo. Es como, ese amor permanece, eso no cambia, esa foto me llegó al alma (Participante 3F, comunicación personal, 21 de abril 2018).

Decir que la foto llega al alma permite reforzar esa idea de que es un ejercicio que merece la pena ser explorado, quizás con más de una fotografía, quizás también dentro del aula de clase, recreando las fotos familiares entre los compañeros.

La reinterpretación del álbum familiar para quienes no tienen fotos de la infancia

De acuerdo con Sontag (2006), “Mediante las fotografías cada familia construye una crónica-retrato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos” (p. 23), lo que permite recalcar la importancia que tiene el álbum familiar para preservar la memoria de las personas, y si bien este ejercicio superó las expectativas, es preciso agregar que uno de los hallazgos, fue que varios de los participantes expresaron no tener algo así como un álbum familiar, pues no tenían fotografías de más de un año de antigüedad. En algunos de los casos, era porque habían sido los hermanos menores, y explicaban que los padres habían tomado muchas fotografías a los primeros hermanos y que luego con ellos ya no lo habían hecho. Por otro lado, una de las razones tiene que ver con los soportes de las fotografías, pues desde hace unos años, los soportes digitales predominan y las fotografías terminan perdiéndose entre otros archivos del computador o de los celulares. En ese sentido, para el caso de los participantes del Instituto Metropolitano de Educación, quienes no contaban con álbumes de fotos de la infancia, usaron fotos de uno o dos años de antigüedad o también recrearon su infancia a través de objetos, lo que se convirtió en una ventaja, pues incentivó la creatividad y los motivó a buscar cosas con las que sintieran identificación.

Los sentimientos que llegan con las fotos y un ejercicio para mejorar la comunicación

Se ha venido planteando en el desarrollo de este informe, la relación entre la fotografía y la expresión de emociones, y es preciso mencionar que para autores como Tjosvold (1993) es necesario tener habilidades para escuchar y comunicarse de manera

abierta para poder intercambiar sentimientos y comprender al otro, y para Trianes y García (2002), es importante desarrollar conocimientos y habilidades sobre las emociones y sentimientos para que las personas afronten mejor los retos de su vida diaria. Luego de identificar la relación ya mencionada entre la fotografía como herramienta para expresar emociones y sentimientos, es importante decir que uno de los retos que trae el ejercicio con el autorretrato fotográfico, tiene que ver con el manejo de esos sentimientos que pueden llegar al hablar sobre fotos significativas que representan momentos dolorosos. Durante la sesión de exposición de las fotografías, varios de los participantes lloraron, por lo que debe mantenerse un entorno de respeto y de confianza para que en ningún momento esto se convierta en una dificultad. Esto, además de un reto, se convierte en una ventaja, pues demuestra que durante la experiencia es posible construir un entorno donde se den unas buenas relaciones de convivencia, y esto potencialmente puede extenderse hacia otros momentos, lo que apunta a fomentar una cultura de paz. La Participante 6F explica las razones por las que cree que esto sucedió:

Yo creo que eso se debe también a que uno está buscando es eso, una oportunidad para sacar, para sacar lo que tiene dentro, y eso fue esa oportunidad, como una llave, y claro, ver esas imágenes, es que no es una foto simplemente, es un momento capturado, y un momento está lleno de emociones, de recuerdos, entonces yo pienso que esa fue una de las razones. Fue la oportunidad de dejar salir lo que uno muchas veces tiene dentro y no hay espacio y no hay oportunidad para sacarlo. Creo que esa fue la razón para que expusieran sus sentimientos y compartieran cosas tan íntimas (Participante 6F, comunicación personal, 21 de abril de 2018).

Como menciona la participante, se trata de momentos en los que se comparten sentimientos y recuerdos que quizás pertenecen a momentos que las personas prefieren no recordar, pero se convierte también en una oportunidad de hablar de cosas difíciles de abordar. También, la Participante 3F comenta su perspectiva al respecto:

Me sorprendió del ejercicio, es como un sentimiento se puede visualizar. Que cuando yo hablo de la foto de todos tomándonos la foto en el espejo, y estamos felices, estoy feliz en mi grupo, pues, es visualizar, convertir en imágenes emociones o procesos del alma que están pasando, ese es como el descubrimiento. Tal vez eso está ahí pero yo apenas lo vi. Yo qué hacía, yo tomaba imágenes de momentos familiares, pero esto va más allá porque, es lo que estoy sintiendo, es lo que se está viendo allá, eso da un giro a la imagen que se está viendo en la fotografía, es plasmar eso, eso me pareció bellísimo y eso es nuevo para mí (Participante 3F, comunicación personal, 21 de abril de 2018).

Como lo dice la participante, se trata de procesos del alma que se evidencian en las fotografías, por eso es clave que la persona que guíe la actividad esté preparada para manejar esta situación, generando un entorno de conversación con respeto, pero también entendiendo que si en algún momento debe suspenderse la actividad para tomarse un tiempo, también es una opción. En este sentido, el Participante 3M, comenta por qué se generó esa conexión con las fotografías que expusieron los compañeros:

Lo que pasa es que como nosotros no somos fotógrafos, entonces las fotos no era técnicamente bien logradas y esa no era la intención, entonces, lo que nos permitía era eso, hablar sobre nosotros mismos, cada uno hablar sobre sí, sobre sus gustos, sobre su familia, porque es una parte de nosotros que por lo general nos llena de orgullo. Mi familia, mi casa, mis cosas, pues son mías y tenemos sentido de pertenencia por lo nuestro y entonces es un orgullo mostrar lo que yo soy, lo que hace parte de mi vida, de mi familia, entonces no nos íbamos a detener en el encuadre, sino más en lo personal, en lo humano (Participante 3M, 1 de mayo de 2018).

De acuerdo con el participante, el ejercicio incentivó conversaciones, y de cierta manera, potenció la comunicación, lo cual es relevante pues:

Una adecuada formación en la comunicación y escucha reflexiva son trascendentales para transformar los conflictos. Se quiere advertir que uno de los principales desafíos de la teoría de la paz es hallar estrategias correctas para enseñar a las personas habilidades de comunicación necesaria en el manejo cotidiano de los conflictos (Sánchez Cardona, 2016, p.220).

El reto de no caer en la selfie

Regresando a la primera sesión de la experiencia, es importante recordar que al explicar de qué se trata el autorretrato fotográfico, la mayoría de las participantes lo relacionaron con la selfie, entendida como aquella fotografía que se suele tomar con la cámara frontal de los dispositivos móviles. En este caso, uno de los retos es que los

participantes vayan más allá de esta forma y puedan realizar otras exploraciones para autorretratarse. Aunque algunos de los participantes presentaron este tipo de fotografías dentro de sus ejercicios, muchos de ellos privilegiaron otras búsquedas que implicaron poner sus dispositivos en un lugar estable, buscar objetos o solicitar ayuda de las personas cercanas. Para evitar que todas las fotografías resultantes de la actividad sean selfies, la recomendación es contarle a los participantes todas las posibilidades que existen y que entre ellas son: el autorretrato con obturador automático, el autorretrato a través de luces, reflejos y sombras, y el autorretrato a través de espacios y objetos significativos. También es relevante retratar partes del cuerpo, y no necesariamente este tiene que aparecer retratado en su totalidad para ser un autorretrato. Uno de los participantes identificó lo que se mencionó líneas arriba, al preguntarle si el ejercicio había incentivado la creatividad:

Yo creo que en algunas fotos sí, no en todas. Por lo mismo, porque nosotros no tenemos como esa visión de fotógrafos, porque un fotógrafo siempre busca la mirada diferente, entonces como nosotros no somos fotógrafos, para algunas fotos, por ejemplo, las sombras, nos vimos como más forzados a buscar algo más diferente. En otras simplemente vi selfies, muy rápidas. Con algunas fotos muy específicas nos vimos obligados a hacer otras cosas, no en todas las fotos (Participante 3M, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

Finalmente, los discursos que emergieron de la experiencia, dan también cuenta de las potencialidades que tiene el autorretrato fotográfico para educar en cultura de paz, que tienen que ver con su flexibilidad para ser trabajado con públicos diversos, de edades y condiciones

distintas, así como esa capacidad que tiene el autorretrato fotográfico reinterpretado del álbum familiar, de impactar a los participantes, de incentivar el trabajo en equipo y de propiciar conversaciones sobre el pasado, el presente y el futuro. Por otro lado, la expresión de emociones que hace posible, lo convierten en una herramienta para abordar temas sensibles como el conflicto y la violencia. Finalmente, no puede olvidarse que el autorretrato fotográfico puede ser confundido con la selfie, y que si bien en esta no se encuentra ningún aspecto negativo, es tan solo una de las formas que existen para autorretratarse, y convertir la selfie en sinónimo de autorretrato fotográfico, sería reducir todas las posibilidades que ofrece.

12. Conclusiones

Al inicio de esta investigación, se propuso analizar el potencial educativo del autorretrato fotográfico para el fomento de cultura de paz con los estudiantes de la escuela de comunicaciones del Instituto Metropolitano de Educación de Medellín. Para lograr este objetivo, se planteó desplegar una experiencia educativa en esta materia mediada por el uso de la fotografía, identificar las ventajas del uso del autorretrato fotográfico en el fomento de esta cultura y evaluar los retos y dificultades encontrados en la experiencia desarrollada. Luego de las fases de exploración e implementación es importante señalar que no se encontraron numerosos artículos que relacionaran la fotografía y el autorretrato fotográfico con la cultura de paz y tampoco se hallaron muchas investigaciones que destacaran la inclusión de esta cultura dentro de las instituciones de educación superior.

De acuerdo con los diferentes autores que quedaron identificados en el marco conceptual, se entiende que la educación en cultura de paz, debe partir de la realidad de los participantes, precisa ser activa, es decir, promover la reflexión y la apropiación. Por supuesto, debe aportar al trabajo colectivo y cooperativo, promoviendo la expresión y la participación. Teniendo presentes las características que deben tener estos procesos, en las experiencias estudiadas se identificó que métodos como los debates, las clases magistrales y las reflexiones son algunos de los que están más documentados. Precisamente, en la búsqueda para relacionar la cultura de paz con la fotografía, se encontró el trabajo de Wendy Ewald, quien no menciona directamente la cultura de paz, pero sus trabajos reflejan que a través del autorretrato fotográfico se obtienen grandes cambios en los estudiantes, desde la expresión

personal, hasta mejorar las relaciones en el aula, características que muestran el potencial educativo del autorretrato fotográfico en esta materia. Se diseñó una experiencia para fomentar cultura de paz en una institución de Medellín donde hasta el primer semestre del año 2018 no existían contenidos relacionados con cultura de paz y no se había realizado una aplicación de la Cátedra de la Paz. De acuerdo con lo anterior, la experiencia aplicada en el año 2017, respondió a la necesidad de llevar contenidos al aula que le puedan apostar a fomentar cultura de paz.

La experiencia llevada a cabo con los estudiantes de la escuela de comunicaciones de la institución ya mencionada, permite concluir que para usar el autorretrato fotográfico como herramienta para educar en cultura de paz no es necesario que se cree una asignatura especial para ello, sino que puede ser integrado dentro del trabajo del aula de clase, en una asignatura como la de Comunicación y Lenguaje, contexto de aplicación de la experiencia, lo que indica que puede transversalizarse en el currículo y adaptarse a cualquier espacio formativo o asignatura, así como en actividades de extensión. Se señala además que la experiencia no requiere que todos los estudiantes tengan una cámara, al contrario, se identificó que contar con un número limitado de cámaras (tres en este caso), posibilitó el trabajo en equipo, ya que se conformaron grupos para poder lograr las fotos propuestas. En este sentido, también es importante agregar que si no se tienen cámaras, el trabajo dentro del aula de clase puede realizarse con los dispositivos móviles que tengan los estudiantes, sin embargo, es importante recoger el material para el posterior análisis y discusión.

Durante el trabajo con el grupo señalado, se identificó que no existe un conocimiento profundo sobre el autorretrato fotográfico, y que la primera asociación es con las fotografías conocidas como ‘selfies’, sin embargo, al proponer las diferentes formas en las que se puede llevar a cabo un autorretrato, las respuestas del grupo fueron positivas y los participantes desarrollaron creativamente las diferentes fotos propuestas. También es necesario recordar y pensar en el contexto actual, en el que todo el tiempo las personas se ven abrumadas por la fotografías, pero no necesariamente cuentan con las herramientas para interpretarlas, por lo que se requiere tomar tiempo para ver y discutir sobre distintas imágenes. Respecto al trabajo realizado en casa, con las fotografías, los participantes no tuvieron dificultades en encontrar los dispositivos para tomarlas, pues la mayoría de ellos contaban con dispositivos móviles con cámara incorporada, sin embargo, este es un aspecto que siempre debe tenerse en cuenta antes de proponer las fotografías fuera del aula de clase.

La información más relevante de esta investigación, se halló en la sesión de exposición de las fotografías realizadas en casa, pues los participantes, además de explicar cómo lograron las tomas y las imágenes deseadas, expresaron los sentimientos y el significado de los distintos elementos y personas presentes en sus fotos, y en este punto es importante recordar que desde la fotografía colaborativa y métodos como Photovoice, son los participantes quienes le otorgan el sentido a sus imágenes. Fue así como pudo identificarse que el potencial educativo del autorretrato fotográfico para fomentar cultura de paz en el contexto de esta experiencia, tiene que ver con la expresión de sentimientos y emociones, pues las fotografías se relacionan con lugares, personas, objetos y recuerdos significativos para los participantes, quienes terminan compartiéndolos al exponer sus fotografías. También

tiene que ver con esa capacidad que tiene para permitir el intercambio de experiencias, de recuerdos y momentos que pertenecen a otros tiempos, creando una cercanía entre los participantes que posibilita un ambiente de confianza donde se dan relaciones en las que el diálogo es importante, un elemento clave dentro de la cultura de paz, sumado a la capacidad de escuchar a los otros, que potencia la empatía.

Los participantes compartieron detalles sobre sus familias, sobre los lugares donde viven, sobre sus sueños y sobre momentos que consideran importantes. La exposición y conversación colectiva de las fotos permitió un ambiente de confianza que algunos participantes siguen recordando con claridad, hasta un año después. A su vez, esta expresión de sentimientos y emociones generó entendimientos entre los estudiantes, pues posibilitó que se conocieran mejor y que explorasen facetas nunca antes vistas en ellos mismos y en sus compañeros. Otro aspecto del potencial educativo del autorretrato fotográfico se relaciona con el fortalecimiento de la sana convivencia pues la buena convivencia en el aula se fortaleció gracias al trabajo en equipo, durante las fotografías que se tomaron dentro del aula, y a través de la exposición de las fotografías frente a los compañeros, que permitió incentivar la escucha a los demás y establecer lazos más fuertes, como lo señalaron algunos de los participantes.

No solamente se fortalecieron las relaciones dentro del aula, sino que el ejercicio de reinterpretación de la fotografía del álbum familiar exigió a muchos de los participantes solicitar ayuda de sus familiares, lo que se convirtió en un momento para compartir y también para recordar esos tiempos y su relación con la actualidad de cada uno. Así fue como una

parte de la cultura de paz viajó a sus casas, y no se quedó simplemente en el aula de clase, así que los aprendizajes viajaron y se transformaron. Además de propiciar la sana convivencia, no puede dejarse de un lado que el autorretrato fotográfico tiene una relación importante con el autorreconocimiento, y fue así como los participantes requirieron examinarse a sí mismos para poder identificar los objetos y lugares que los representaban. El ejercicio de mirarse a través de las fotos les permitió situarse en el presente y reconocerse, también es relevante que la reinterpretación de las fotografías del álbum familiar posibilitó evidenciar su transformación a lo largo de los años.

La experiencia propuesta con el autorretrato fotográfico, llevó a estimular la creatividad de los participantes, no solamente para recrear fotografías de varios años atrás, sino para lograr fotografías con sombras, reflejos o a través de objetos. De alguna manera, los autorretratos sugeridos, exigieron una cuidadosa planeación y ejecución. Esto es relevante en la medida que la transformación positiva de los conflictos requiere creatividad, entonces se trata de ejercitar una habilidad necesaria para ello. Por otra parte, se destaca la relación del autorretrato fotográfico con la alfabetización visual, ya que generar experiencias que lo incorporen como herramienta, permite que los participantes adquieran habilidades para aprender a leer todas las imágenes con las que se encuentran todos los días, y al mismo tiempo, los convierte en productores de imágenes, capacidades que hoy en día son necesarias para lidiar con un mundo eminentemente visual.

Ahora bien, aunque se encontraron unos aspectos que demuestran que existe un potencial educativo en el autorretrato fotográfico para fomentar cultura de paz en el contexto

de aplicación de esta investigación, es importante mencionar los retos y dificultades que en ello se hallaron. Por un lado, se recomienda dedicar un tiempo amplio para ahondar más en las fotografías que tomaron los participantes en sus casas, y así aprovechar todas las posibilidades que se dan durante estas conversaciones, así como es importante recordar, en el ejercicio de reinterpretación del álbum familiar, que no todos tienen álbumes, por lo que en esos casos debe acudirse a una reinterpretación a través de objetos, por ejemplo. Otra recomendación tiene que ver con explicar a mayor profundidad los aspectos técnicos de la fotografía, pues si bien para esta experiencia, las indicaciones entregadas fueron suficientes, el interés de los estudiantes demostró que puede profundizarse más, y en esa medida, posibilitará otras expresiones. Otro reto que se tiene al trabajar el autorretrato fotográfico dentro del aula de clase es manejar las emociones que se presentan al hablar de las fotos, si bien este aspecto es presentado como una potencialidad, conducirlo de manera adecuada es un aspecto a tener en cuenta pues no se pueden predecir todas las sensaciones que puede generar una sola fotografía. Finalmente, después del análisis de la información recolectada durante esta investigación puede decirse que existe un potencial educativo en el autorretrato fotográfico para el fomento de cultura de paz, y que merece la pena una exploración en otros contextos de la ciudad de Medellín y en otras ciudades del país, adaptando estas experiencias a las condiciones de los diferentes grupos, aclarando que las potencialidades halladas, corresponden exclusivamente al contexto particular en el que se desarrolló esta investigación. El autorretrato fotográfico es entonces una herramienta que se puede integrar tanto dentro del aula de y clase como fuera de ella, y no requiere grandes recursos para ser aplicada, teniendo la gran ventaja de permitir exploraciones creativas diferentes a las que puede ofrecer un

debate, una clase magistral o una reflexión, sin decir que estas formas de lograrlo no sean valiosas.

13. Referencias

- Acevedo, A. M., Duro, E., y Grau, I. M. (2002). *UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. Recuperado de: http://files.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF
- Alcaldía de Medellín, Departamento Administrativo de Planeación (2015). *Plan de desarrollo local de la Comuna 10 La Candelaria*. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA10_LA%20CANDELARIA.pdf
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso e investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Arbeláez, J., Ariza, P., Barbero, J., Bejarano, D., Zubiría, S., Díaz Granados, J., Maiques, M., Pineda, R., Rendón, F., Rivera, J., Sánchez, A. y Viviescas V. (2015). *Arte y cultura para la paz de Colombia*. Bogotá: Idartes.
- Association of College and Research Libraries. (2011). *Visual Literacy Defined*. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>

Ávila, M., & Paredes, Í. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. *Omnia*, 16 (1), 159-179.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Barthes, R. (1990). *La Cámara Lúcida*. Buenos Aires: Paidós.

Baxter, P; Ikobwa, V. Educación para la paz: ¿por qué y cómo?.

Revista Migraciones Forzadas, 22, 27-28. Recuperado de

<http://www.fmreview.org/education-emergencies/baxter-ikobwa>

Belalcázar, J. Y Molina, N. (2018). Los tejidos de las mujeres de Mampuján: prácticas estético-artísticas de memoria situada en el marco del conflicto armado colombiano.

Andamios, 14, 59- 85. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v14n34/1870-0063-anda-14-34-00059.pdf>

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22.

Bloustien, G. & Baker, S (2003). On not talking to strangers: Researching the micro world of girls through visual auto- ethnographic practices. *Social analysis*, 47 (3), 64-79.

doi: <http://doi.org/c65prd>

Brasó, Anna; Ros, Carles; Barbeito, Cécile; Serra, F. (2007). *Informe de Buenas*

Prácticas de Cultura de Paz. Recuperado de:

http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/informe_buenas.pdf

Burguet, Arfelis, M. (2012). Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI.

Recerca. Revista de pensament i anàlisi, 129- 141.

Cardona González, L. (2015). Imágenes en duelo. Víctimas del conflicto armado colombiano

en la cámara de Erika Diettes. *Aletheia*, 5 (10).

Carrillo - Pérez, Reyna. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz

en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12, 195- 205. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811012>

Castañeda, J. (2016). Medios comunitarios de Medellín hablan del proceso de paz.

Colombia: *Hacemos memoria*. Recuperado de:

<http://hacemosmemoria.org/2016/08/09/medios-comunitarios-de-medellin-hablan-del-proceso-de-paz/>

CCEEUU. (2017). Informe Sobre la Situación de las y los Defensores de Derechos Humanos

en Antioquia 2017- Recuperado de: [https://coeuropa.org.co/wp-](https://coeuropa.org.co/wp-content/uploads/2017/12/InformeDDHH2017.pdf)

[content/uploads/2017/12/InformeDDHH2017.pdf](https://coeuropa.org.co/wp-content/uploads/2017/12/InformeDDHH2017.pdf)

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Céspedes Jiménez, R; Gómez Herrera, L; Peñuela Montañez, K; Toro Rengifo, E; Pérez Duarte, B. (2016). *Propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto*. (Tesis de especialización). Universidad Pedagógica, Bogotá. Recuperado de:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/616/TO-1913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cotton, C., Alagiah G., Kunzru H. (2008). *New Londoners, reflections of home*. London: Trolley Books.

Cruz, B. C., & Ellerbrock, C. R. (2015). Developing Visual Literacy: Historical and Manipulated Photography in the Social Studies Classroom. *Social Studies*, 106(6), 274-280.

Cuenca, N (2007). Didáctica constructivista como práctica mediadora para una cultura de paz. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 3, (2), 15-30. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719548.pdf>

Decreto 1038. Presidencia de la República de Colombia. Mayo 25 de 2015.

Dubois, P. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires: La marca editora.

Easterling, D. (2000). Z. Smith Reynolds “race will not divide us” initiative grantee report: Common Visions. Division for Community-Based Evaluation, within the Center for the Study of Social Issues at the University of North Carolina Greensboro, Sept. 13, 2000.

Eisler, R. y Miller, R. (2004). *Education for a culture of peace*. Portsmouth NH: Heinemann.

Ewald, W. (1982). *Retrato de un pueblo*. Bogotá: Museo de arte moderno de Bogotá.

Ewald, W (1992). *Magic eyes: scenes from an andean girlhood*. Seattle: Bay Press.

Ewald, W. (1996). *I dreamed I had a girl in my pocket: The story of an indian village*. New York: Umbra editions.

Ewald, W., y Lightfoot, A. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Boston: Center for Documentary Studies in association with Beacon Press.

Ewald, W. (2002). *The best part of me: Children talk about their bodies in pictures and*

words. New York: Little, Brown and Company.

Ewald, W (2004). *American alphabets*. New York: Scalo.

Ewald, W (2006). *Towards a promised land*. London: Steidl Publishing.

Ewald, W; Hyde, K; Lord, L. (2011). *Literacy and Justice through Photography: A Classroom Guide*. New York: Teachers College Press and CDS Books of the Center for Documentary Studies.

Fairey, T. (2015). *'Whose Pictures Are These? Re-framing the promise of participatory photography'*. (Tesis de doctorado) Goldsmiths College, University of London.

Fernández Herrería, A. (2000). La educación para la paz en la universidad. En Rodríguez Alcázar, J. (Ed.) *Cultivar la paz, perspectivas desde la Universidad de Granada*. (pp 113- 134). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, 20, 13. Recuperado de:
http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Flick, U (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fontcuberta, J. (2010). *La cámara de Pandora*. La fotografía después de la fotografía.

Barcelona: Ed Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes, notas sobre la postfotografía*.

Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Sigma.

Franco, N., Nieto, P., Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar (historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia)*. Bogotá: Centro de competencia en comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.

Genaro, N. (2013). *El Autorretrato Fotográfico como Herramienta Educativa para la construcción de la mirada en la adolescencia*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/32432>

Gómez, M. B. de V. (2014). *Autorretrato y contexto desde una perspectiva*

a/r/tográfica. Recuperado de:

http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42830/BarredoValenzuela_Autorretrato.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández Delgado, E. (2018) *Educación para la paz y procesos de paz*. Colombia:

Ediciones Unisalle. Recuperado de:

<http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/24790>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
2014

Herrera, M., y Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la*

historia reciente. En R. García, Jiménez, A. y J. Wilches, Las víctimas, entre la memoria y el olvido (pp. 137-156). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hyde, K. (2005). Portraits and collaborations: a reflection on the work of Wendy

Ewald. *Visual Studies*, 20(2), 172–190.

doi: <https://doi.org/10.1080/14725860500244043>

IEPRI (Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales) Universidad Nacional y

Corporación Región. Memoria de la violencia. *Una construcción social desde la perspectiva de las víctimas. Los casos de Bogotá y Medellín (1980-2010)*.

Recuperado de:

<http://www.region.org.co/images/publicamos/documentos/Informe%20Colciencias%20Medelln.pdf>

Jares, X. (2003). Educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. En Santos, M. A.

(Ed). *Aprender a convivir en la escuela* (pp 87- 105). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal.

Jiménez, T., Murgui, S., Estévez, E. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: El doble rol mediador de la autoestima. *Revista de psicología*, 39 (3), 473- 385.

Kattan, J. (2007). La fotografía como herramienta pedagógica y expresiva en procesos comunitarios. *Entreartes*, 6. 112–123. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/2246>

Landeros Casillas, M. I. (2012). *Diálogos transculturales a través de imágenes: La construcción de la Identidad Visual en entornos educativos en Gambia desde las fotografías de los niños y niñas de Lamin*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/29436>

Lauritzen, S.M. (2016). Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices. *International Journal of Educational Development*, 51, 77–83. Recuperado de: doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.001>

Latz, Amanda. (2017). *Photovoice research in education and beyond*. New York: Routledge.

Lederach, JP. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz.*

Bakeak Gernika Gogoratz, Bilbao-Guernika

Manjarrés Peña, M. H., y Molano Camargo, M. (2001). *La escuela que los niños perciben:*

aportes para construir una cultura desde una gestión interinstitucional. Bogotá: Ed.

Universidad Pontificia Bolivariana.

Maresca, M. (1993). *El pacifismo de la cultura jurídica*, en Presupuestos teóricos y éticos

sobre la paz. Granada: Universidad de Granada.

Martínez Guzmán, V. (2010). Cultura de Paz y Educación para la Ciudadanía. En

Educación Cívica. Democracia Y Cuestiones de Género, 25–46. Recuperado

de: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs//9788498882131.pdf>

Mason, J. (1996). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative*

Researching. 6 (1), pp. 9-26. Recuperado de:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.2496&rep=rep1>

&type=pdf

Mayor, F. (1996). UNESCO *publishing tolerance, cultures of peace*. Paris: Mc-Graw- Hill.

Melguizo Posada, J., Ramos Revillas, A., Parra Caballero, E., Herbert Chávez, J.,

Chapela Mendoza, L., Vásquez Hidalgo, B., Chávez Cervantes, A., Luna

- Márquez, M. and Venegas Pé, S. (2016). *Cultura de paz, palabra y memoria. Un modelo de gestión cultural comunitario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monroy Álvarez, S. (2009). "Río Abajo" una exposición de Erika Diettes. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (8), 197-200.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fmunoz/publi.html>
- Muñoz, F., y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz Y Conflictos*, (3), 44–61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=205016387004>
- Noland, C. M. (2006). Auto-photography as research practice: Identity and self-esteem research. *Journal of Research Practice*, 2(1), 2. Recuperado de: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/19/50>
- Observatorio para la paz (2018). Qué hacemos. Colombia. Recuperado de <https://www.obserpaz.org/que-hacemos>
- Paderanga, L. D. (2014). Classroom Video Conferencing: Its Contribution to Peace Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 113–121.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1404>

Pérez, C. (2010). Educar para la convivencia en centros escolares. *EDETANIA*, 38 , 73-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3619813.pdf>

Perilla, O (2011). Fotografía experimental; para indagar y apreciar a través de la imagen. Recuperado de https://compartirpalabramaestra.org/documentos/mejores_propuestas/propuestas2017/fotografia-experimental-para-indagar_osmar-ebeiro%20Perilla.pdf

Ponce de León, C. (2015). *Jesús Abad Colorado. Mirar de la vida profunda*. Bogotá: Paralelo 10.

Posada, L. (2014). Signos cardinales. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9 (2), 217-222.

Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13–30. Recuperado de:
doi: <https://doi.org/10.1080/14725860601167143>

Rabadán Crespo, Ángel V.; Contreras Pulido, P. La. (2014). La fotografía participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación Y Hombre*, (10), 143–156.

- Ramírez Corzo, D. (2007). La memoria de la ciudad en TAFOS : antropología visual cuando el otro tiene la cámara (portafolio fotográfico con breve prólogo). *Anthropologica*, 25(1), 103–129. Recuperado de:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1426/1375>
- Ramírez, Mejía, E. (2013). Libia Posada: Cartografías del sentir, *ARTE & DISEÑO*, 11 (1), 38-41
- Reardon, B. (1993). *Woman and peace, feminist visions of global security*. Albany: State University of New York Press.
- El Tiempo (2016). La apuesta de paz de la educación superior en Antioquia. Colombia: *El Tiempo*. Recuperado de:
<http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/universidades-de-antioquia-se-unen-a-la-paz-30339>
- Restrepo, B (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*. 7, 45-55. Recuperado de
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Rojas, C., Vargas, N. y Hernandez. C. (2013) Procesos y cultura de paz. *REU, Sorocaba, SP*, 39, (1), 221-227.

Rubiano, E. (2017). "Réquiem NN", de Juan Manuel Echavarría: entre lo evidente, lo sugestivo y lo reprimido. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 12(1), 151-163.

doi:10.11144/Javeriana.mavae12-1.rnnj

Rubiano Pinilla, E. (2015). Arte, memoria y participación: “¿dónde están los desaparecidos?”. *Hallazgos*, 12 (23), 31-48.

Rubio León, L. (2014). La fotografía como posibilidad de memoria: Río abajo de Erika Diettes y Aliento de Oscar Muñoz. *Ciudad paz-ando*, 6(2), 102-122.

doi: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2013.2.a06>

Sanchez, M. (2012). Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la paz a través de la educación. *Ra Ximhai*, 8, (2), 127-158. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/461/46123366006.pdf>

Sánchez Cardona, M. (2016). *Educar para una cultura de paz*. Bogotá: Ediciones USTA.

Sandoval, C. (1996). *La formulación y el diseño de los procesos de investigación cualitativos*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.

Schoen, Molly J. (2015) Teaching Visual Literacy Skills in a One-Shot Session” VRA

Bulletin, 41, (1). Recuperado de <http://online.vraweb.org/vrab/vol41/iss1/6>

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Santillana.

Spence, J. (1988). *Putting myself in the picture: A political, personal, and photographic autobiography*. London: Camden Press.

Spence, J. (1995). *Cultural snipping: The art of transgression*. New York: Routledge.

Strauss, A; Corbin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Suárez Rodríguez, M., A. (2004). El poder de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Revista pedagógica Tabanque*, (18), 135- 150.

Suominen, A. (2003). *Writing with photographs, re-constructing self: an arts-based autoethnographic inquiry*. (Tesis de doctorado). The Ohio State University, Estados Unidos. Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.2496&rep=rep1&type=pdf>

Sutton-Brown, C.A. (2014). Photovoice: a methodological guide. *Photography and culture*,

7. 169.- 186.

doi: <http://doi.org/ctpv>

Tjosvold, D. (1993). *Learning to manage conflict*. New York: Imprint of Mac Millan, Inc.

Tolosa, A. (2015). *El arte como posible herramienta metodológica para la construcción de paz*. (Tesis de especialización). Universidad Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/727/1/TrabajoFinalAngelaTolosa.pdf>

Triana, A. (2017) *Construcción discursiva de la violencia y configuración de marcos de ausencia y de guerra en réquiem NN de Juan Manuel Echavarría*. (Tesis de maestría) Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá.

Trianes, Torres, M. V. y García, A. (2002). Violencia y convivencia escolar: Educación socio- afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (44), 175- 189.

Tribó Taveira, G (2013). Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis. ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz?. *Policy paper*, 9, 1-6. Recuperado de:

http://icip.gencat.cat/web/.content/continguts/publicacions/policypapers/2013/arxiu/policy_paper_09_es.pdf

Tuvilla, J. (2004) *Cultura de paz y educación*. España: Universidad de

Granada. Recuperado de: http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf

Tuvilla, J. (2004a). *Cultura de paz, fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Ed Desclée de Brouwer.

UNESCO. *Cultura de paz en la escuela. Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>

Valdivia, C. (2013). La imagen es tu voz: la fotografía participativa como herramienta de cambio social. *Revista Canalé*, 5, 6-16. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/canale/article/view/14702/15291>

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*.

Barcelona: Gedisa.

Vázquez- Cangas, V. (2016) De imágenes, sentido y paz. Una esperanza llamada Colombia. *Pensamiento, palabra y obra*, 17, 6-16. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/4401/3638>

Yepes Muñoz, R. (2014). El escudo de Atenea: cultura visual y guerra en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9 (2), 23-43.

Yin, R. (1994). Investigación sobre Estudios de Casos. Diseño y Métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5, 1–35. Recuperado de: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Walker, J., y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health education quarterly*, 2, 171- 186.
doi: <http://doi.org/dmh3v7>

Anexo número 1. Cuestionario inicial

Nombre completo _____ Fecha de nacimiento _____

¿Cómo define la paz?

¿Ha escuchado sobre “cultura de paz”?

¿Cree que usted puede contribuir a construir una sociedad donde haya más paz? ¿Cómo?

¿Ha participado alguna vez en un taller de fotografía?

¿Qué entiende por autorretrato fotográfico?



¿Cuántas veces a la semana se toma “selfies”? Una vez ___ Dos veces ___ Tres veces ___

Cuatro veces ___ Más de 5 veces ___ Más de 10 veces ___ Más de 20 veces ___

¿Para qué cree que sirve autorretratarse?

Anexo número 2. Tabla visual.

Participante 3F (Fotografías en la institución)	
Fotografía con obturador automático	Fotografía en el espejo
	

Participante 3F (Fotografías tomadas en casa)	
Fotografía de memoria (reinterpretación del álbum familiar)	Fotografía de identidad a través de objetos
	
<p>“Ahí me di cuenta de todo lo que ha crecido mi hijo, qué difícil esa foto. La foto la tenía así en blanco y negro y el niño tenía 10 años y ahora tiene 32, entonces tratando de hacerla igual ya no lo puedo abrazar por detrás, no alcanzo, tuve que arrodillarme.</p>	<p>“Esta es mi identificación, pues yo vivo en el taller todo el día, ahí estoy pintando vidrio, entonces me quedo todo el día como entre esas cosas y me encanta, ahí paso casi todo el tiempo de mi día. Ahí estoy conectada con el alma, yo pienso que eso es</p>

<p>Yo en la primera lo cargué, en la otra yo era arrodillandome por detrás. Realmente nos la gozamos los dos. Él era muerto de la risa, <<mamá pero vos estás como loca>> <<Estate quieto y mirá para este lado>>”.</p>	<p>una meditación, pintando, trabajando en vidrio, eso para mí es un encuentro con el alma”.</p>
<p>Fotografía en un reflejo o sombra</p>	<p>Fotografía con obturador automático</p>
	
<p>“Esta es la foto del reflejo, es más como experimental, me fui a un centro comercial y yo creo que me iban a seguir por sospechosa. Esa la tomé en una ferretería, y me gustó porque además que es el reflejo en primer plano, hay otra frase en el espejo, entonces es más como ensayando”.</p>	<p>“Esta foto me la tomo con el disparador, ese espacio de la casa me encanta, sentarme así, así pinto, así converso, como en posición flor de loto, y ese cuadro lo pintó mi hermana, y mi hermana es una compañera de vida excelente entonces es importante que estuviera ahí conmigo”.</p>
<p>Reflexión final</p> <p>“Para mí es muy lindo cuando yo tomo esa foto con mi hijo, porque es igual, es muy charro pero en el fondo es lo mismo, siempre lo quiero proteger, y ya es un hombre, él ya no necesita que yo lo proteja, sigo siendo una mamá eterna y él no me necesita, la que lo necesita soy yo. Y en relación con los demás es igual, muchas veces con los muchachos acá yo quisiera eso, seguir siendo mamá, eso no es ni bueno ni malo, es una reflexión, es chévere, todo eso me remite como a unas emociones y unos sentimientos y unas posiciones frente a la vida como para replantear”.</p>	

Anexo número 3. Historias de vida

Participante 3M. Regresar a estudiar para emprender proyectos.

Tiene treinta y cuatro años, actualmente es estudiante de comunicación y medios periodísticos del Instituto Metropolitano de Educación. Ha iniciado varios procesos académicos pero no ha terminado ninguno, pues las obligaciones con su hija, quien ahora tiene 13 años, le han impedido dedicarse tiempo completo al estudio.

Vive en una familia de cuatro hermanos, siendo el mayor de los hombres. Creció en Bello (un municipio de Medellín) y aunque tiene conciencia de que ha sido un municipio con conflictos, no recuerda que esto lo le haya tocado directamente en su infancia, pues siente que ha vivido con tranquilidad en los lugares que ha habitado. Sin embargo, durante el tiempo de la violencia de Pablo Escobar, como él mismo se refiere a esa época, su madre trabajaba en el Municipio de Medellín, y para ese tiempo, le ponían bombas a los edificios importantes, y él recuerda haber deseado que jamás pusieran una bomba donde trabajaba su mamá.

Respecto a su oficio, lleva 13 años trabajando en diferentes roles dentro de la producción audiovisual. La decisión que lo lleva a estudiar en el Instituto Metropolitano de Educación se relaciona con un emprendimiento que tiene actualmente en el que decide presentar su propio magacín y su intención al tomar este camino es estudiar algo muy práctico que le permita sacar este proyecto adelante.

Participante 3F. Regresar a estudiar para cumplir sueños.

Se describe a sí misma como una mujer muy sensible, que nació en un grupo familiar numeroso, con diez hermanos, siendo ella una de las menores. Describe su entorno familiar como afectuoso y como un lugar para la imaginación, pues recuerda con cariño los juegos que se inventaba en conjunto con sus hermanos, y describe esa imaginación como uno de los regalos más relevantes que recibió del grupo familiar.

Comenta que le gusta mucho hacer, y que se considera alguien sensible, que disfruta entre otras cosas, crear. Precisamente, termina estudiando en el Instituto Metropolitano de Educación por un sueño pendiente, pues desde niña, su papá le incentivó el amor por el arte.

El origen de aquel sueño de estudiar locución, está en la tardes de la infancia, cuando una señora que planchaba la ropa en su casa, les contaba historias, a ella y a otros dos de sus hermanos. En ese entonces, los tres hermanos menores prestaban toda la atención a aquellos personajes inventados. Tanto la marcaron esas historias, que al ser madre, también le contaba historias a su hijo, lo que la llevó a querer explorar su voz, lo que no hizo en el camino académico que eligió inicialmente.

Termina la universidad en 1984, año en el que nace su hijo. Se gradúa como diseñadora industrial y gráfica, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus primeras experiencias laborales, se dedica a decorar vitrinas y luego se convierte en diseñadora de ropa femenina, para más tarde establecer una oficina de publicidad con una de sus hermanas. Durante ese tiempo, como distracción, comenzó a trabajar los vitrales hasta que se dedicó cien por ciento a esta labor.

Participante 6F. En búsqueda de otros aprendizajes.

Se define como una persona en cambios constantes y en crecimiento continuo. Perdió la visión hace unos años y cuando le hicieron el diagnóstico de la enfermedad, fue uno de los primeros grandes cambios que llegó a su vida. Comenta que lo más complejo fue cuando terminó el colegio, pues pasó algún tiempo en su casa, sin salir, hasta que una vecina le propuso trabajar en su almacén y posteriormente, se fue a vivir a Medellín, dejando Zaragoza, lugar donde había vivido desde los cinco años.

Recuerda su infancia con cariño, siendo una niña alegre, preguntona y traviesa que disfrutaba cantar y se destacaba por sus excelentes habilidades en el colegio. Comenta que fue difícil para ella pasar de ser la estudiante destacada, a ser la que se quedó en Zaragoza, mientras muchos de sus compañeros se desplazaban a Medellín, para poder estudiar.

Inicialmente se presentó a estudiar medicina, pero no pasó y decidió estudiar traducción porque significaba aprender idiomas, y los idiomas se convertían en una forma de poder viajar, así que vio este camino académico como una oportunidad para conocer otras personas, interactuar y conocerse a ella misma. Estudiar traducción le permitió irse de intercambio a otros países, y esos viajes los recuerda como espacios transformadores de los que nunca regresó siendo la misma.

Finaliza su carrera en el año 2014 y trabaja un tiempo enseñando francés, con la Alcaldía, experiencia que recuerda con cariño, aunque también menciona la ansiedad que le generaba al principio al preguntarse cómo la iban a recibir los niños. Después de haber terminado la

carrera y haber adquirido experiencia laboral, sintió que era el momento de explorar cosas nuevas, y recuerda que las personas siempre le decían que tenía una voz muy bonita, entonces eso es lo que la lleva a tomar la decisión de estudiar locución en el Instituto Metropolitano de Educación. Considera que esta experiencia ha sido diferente a la universidad y se siente afortunada por las personas con las que se ha encontrado.