

Photovoice y pedagogía crítica: una experiencia educativa aplicada a las violencias de género

Esther Luna ^a

Universitat de Barcelona. España. <https://orcid.org/0000-0001-6913-4742>

María-José Rubio-Martín

Universidad Complutense de Madrid. España. <https://orcid.org/0000-0002-5979-7830>

Aloe Cubero

Universitat Rovira i Virgili. España. <https://orcid.org/0000-0002-6308-3937>

^a Contacto: Psg. Vall d'Hebron, 171. Edificio Llevant, 2.ª planta. 08035 Barcelona. Correo para la correspondencia: eluna@ub.edu

Artículo original. Recibido: 15/06/2023. Revisado: 12/09/2023. Aceptado: 20/09/2023. Publicación avanzada: 27/12/2023. Publicación: 02/01/2024.

Resumen

INTRODUCCIÓN. En el presente artículo se pretende mostrar la utilidad de la *photovoice* como estrategia didáctica para el desarrollo de los planteamientos de la pedagogía crítica en educación superior. Para ello, presentamos una experiencia de investigación educativa aplicada a la cuestión de las violencias de género realizada con estudiantes de dos universidades españolas (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Barcelona).

MÉTODO. Esta experiencia se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo. Se hicieron doce sesiones grupales en las que se implementó la *photovoice*. Para recoger y analizar la información se aplicó un registro de observación y se hizo un análisis de contenido.

RESULTADOS. Los resultados señalan los principales elementos pedagógicos que aporta la *photovoice* para una concienciación crítica sobre las violencias de género en cuanto a los roles del docente y del alumnado.

DISCUSIÓN. Consideramos que estas aportaciones sirven para avanzar en el desarrollo de propuestas metodológicas y educativas que contribuyan al cambio y a la transformación social.

Palabras clave

photovoice, pedagogía crítica, violencias de género, investigación cualitativa.

Referencia recomendada

Luna, E., Rubio-Martín, M. J., y Cubero, A. (2024). Photovoice y pedagogía crítica: una experiencia educativa aplicada a las violencias de género. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire.43038>

© 2024 Las autoras. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Títol (català)

Fotoveu i pedagogia crítica: una experiència educativa aplicada a les violències de gènere

Resum

INTRODUCCIÓ. En aquest article es pretén mostrar la utilitat de la fotoveu com a estratègia didàctica per al desenvolupament dels plantejaments de la pedagogia crítica en educació superior. Per això, presentem una experiència de recerca educativa aplicada a la qüestió de les violències de gènere realitzada amb estudiants de dues universitats espanyoles (Universitat Complutense de Madrid i Universitat de Barcelona).

MÈTODE. Aquesta experiència es va dur a terme a través d'un enfocament qualitatiu. Es van fer dotze sessions grupals en les quals es va implementar la fotoveu. Per recollir i analitzar la informació es va aplicar un registre d'observació i es va fer una anàlisi de contingut.

RESULTATS. Els resultats assenyalen els principals elements pedagògics que aporta la fotoveu per a una conscienciació crítica sobre les violències de gènere pel que fa al rol de docent i el rol d'alumnat.

DISCUSSIÓ. Considerem que aquestes aportacions serveixen per avançar en el desenvolupament de propostes metodològiques i educatives que contribueixin al canvi i a la transformació social.

Paraules clau

fotoveu, pedagogia crítica, violències de gènere, recerca qualitativa.

Title (English)

Photovoice and critical pedagogy: an educative experience applied to gender-related violences

Abstract

INTRODUCTION. This article aims to show the usefulness of *photovoice* as a teaching strategy for the development of critical pedagogy approaches in higher education. For this purpose, we present an educational research experience addressing the issue of gender-related violence carried out with students from two Spanish universities (University Complutense of Madrid and University of Barcelona).

METHOD. Applying a qualitative approach, 12 group *photovoice* sessions were held. In order to collect and analyse the information, an observation register was used and a content analysis was carried out.

RESULTS. The results highlight the main aspects of *photovoice* as a teaching device to heighten critical awareness of gender-related violence with regard to the roles of teachers and students.

DISCUSSION. We consider that *photovoice* can help to develop methodological proposals able to contribute to social change and transformation.

Keywords

photovoice, critical pedagogy, gender-related violences, qualitative research.

1. Introducción

Las violencias de género (VG) son un problema a escala mundial. Habida cuenta de la diversidad de aproximaciones en torno a la violencia de género, hemos escogido este término para referirnos a:

Todas aquellas violencias que tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que esta comporta o en las cuales se basa. A causa de esto, las violencias de género en nuestra sociedad afectan principalmente y con más fuerza a los cuerpos de las mujeres y de las personas no normativas sexualmente o genéricamente. (Biglia, 2015, p. 29)

Dada la relevancia social de las VG en nuestras sociedades, estas no pueden ser ignoradas en los espacios de la educación formal. Sin embargo, llevarlas al ámbito universitario no es sencillo porque supone involucrar a las propias instituciones y sus relaciones jerárquicas, al profesorado, al estudiantado, así como a otros profesionales que forman parte de la comunidad universitaria. Asimismo, abordar el problema de las VG supone introducirlo en las aulas para investigarlo, analizarlo y debatirlo. Precisamente, este artículo se centra en este último espacio (el aula) y en él se expone una experiencia educativa enmarcada en el enfoque de la pedagogía crítica desarrollada a través de la *photovoice* (o fotovoz).

Partimos de considerar a la universidad como un espacio propicio para promover el *pensamiento crítico*. Un tipo de pensamiento que fomenta la relación entre la teoría y la práctica, así como la docencia y la investigación, enmarcando estas relaciones en un contexto histórico y social determinado (González-García, 2014; Ordóñez, 2002). A su vez, reparamos en la potencialidad de la *photovoice* como una estrategia didáctica especialmente adecuada para promover la pedagogía crítica. El propio Paulo Freire utilizó imágenes como herramientas para que las comunidades reflexionaran acerca de los problemas sociales que les afectaban y actuaran en consecuencia en busca de una mayor justicia social (Borges-Cancel y Colón-Colón, 2014).

En este sentido, el presente texto pretende mostrar la utilidad de la *photovoice* como herramienta docente para la implementación de los planteamientos de la pedagogía crítica en el aula. Aplicándola, en nuestro caso, a la cuestión de las VG a través de una experiencia docente llevada a cabo en dos universidades (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Barcelona).

Para dar cuenta de nuestra experiencia de investigación educativa, hemos estructurado el texto en cuatro secciones. En primer lugar, hacemos una somera exposición teórica sobre la pedagogía crítica y la *photovoice*. A continuación, se expone la metodología seguida tanto por lo que se refiere a los pasos dados a lo largo del proceso, como a los instrumentos de recogida de la información. Además, se indica el tipo de análisis realizado. Seguidamente, en el apartado de resultados y discusión exponemos y analizamos las principales aportaciones de la *photovoice* centradas en los roles docente y estudiantil. Finalmente, en el apartado de conclusiones señalamos los principales alcances y límites de nuestra aportación.

2. La Pedagogía Crítica y la *Photovoice*

Los debates acerca de la pérdida de cierto sentido de nuestro sistema educativo (en cuanto a contenidos, finalidad y procedimientos) no es una cuestión actual, sino que se viene debatiendo desde hace tiempo. Tedesco (2007) asocia esta pérdida al nuevo capitalismo, que somete a la educación a los continuos cambios de su propia producción cultural. Con esta lógica, el sistema educativo actual ha insistido en la transmisión de contenidos instrumentalizados, entre los que apenas tiene cabida un enfoque educativo crítico, donde el alumnado cuestione o reflexione promoviendo el cambio y la transformación social.

Con el fin recuperar el sentido de la educación, nos remitimos a la Escuela de Frankfurt y a los americanos Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, considerados como referentes de la pedagogía crítica, quienes estiman que la enseñanza debe invitar a desarrollar el pensamiento crítico, a cuestionar la realidad vivida y lo aprendido en el aula. Asimismo, este enfoque pedagógico entiende que el profesorado tiene una gran responsabilidad en la transmisión del conocimiento, que no puede desentenderse ni de su contexto sociohistórico, ni de sus sesgos y posiciones personales. Es clave, por tanto, promover un tipo de pensamiento (crítico) que invite al alumnado a analizar y poner en cuestión las estructuras sociales y cómo, a través de una aceptación acrítica que las considera inmutables, se mantiene el statu quo y la dominación (Freire, 1973).

Freire (2005) remarca la importancia de crear alianzas entre lo político y lo pedagógico para luchar contra las opresiones que sostienen y reproducen las prácticas educativas hegemónicas. Por ello, plantea que tanto la pedagogía tradicional como el conocimiento *objetivo* y normalizado deben ser cuestionados como pilares de la actual estructura de enseñanza-aprendizaje (Britzman, 2016), con el fin de promover una conciencia crítica y comprometida con la sociedad. En este sentido, la pedagogía crítica entiende el conocimiento como una relación entre la teoría y la práctica, que promueve el cambio social (Ordóñez, 2002). A este binomio de teoría y práctica, se le añade la contextualización. Es decir, la necesidad de interpretar cada situación en conexión con sus causas históricas y su realidad social. De esta conexión debe surgir el aprendizaje; un aprendizaje que se entiende como el pensamiento dialéctico y reflexivo que el alumnado experimenta en conexión con su contexto vital.

En el marco de la educación superior, Ordóñez (2002) plantea que la pedagogía crítica debe asumir tres retos: la relación entre teoría y práctica, la relación entre educación y contexto histórico-social y la relación entre docencia e investigación. A su vez, Luna y Rubio-Martín (2022) profundizan en los principios pedagógicos que definen esta pedagogía crítica, resaltando: la participación social, la comunicación horizontal, la contextualización del proceso educativo, la transformación de la realidad social y, por último, la humanización. Por tanto, tanto las aportaciones realizadas por Ordoñez (2002) como las propuestas por Luna y Rubio-Martín (2022) dan lugar a la caracterización de los roles específicos del profesorado y del alumnado tal y como se desarrolla a continuación.

De acuerdo con la pedagogía crítica, el docente debería tener un rol de acompañamiento apostando por la creación de soluciones a los desafíos actuales en pro de la justicia social. En otras palabras, el principal objetivo del docente debe ser educar para producir agencia. El profesorado debe proponer actividades de aprendizaje que conecten la docencia con la investigación y la acción social. De esta manera, se trata de dar respuesta a problemas sociales reales y cotidianos desde un trabajo en grupo y con carácter reflexivo e investigativo. El profesorado genera más preguntas que respuestas ante el tema a estudiar, intercambiando conocimientos y resultados de investigación que sirvan para orientar y guiar el proceso. En este continuo contraste entre saber y práctica, utiliza situaciones y recursos de la vida cotidiana de los sujetos «promoviendo espacios de comunicación y diálogo entre estudiantes y también con las personas presentes en los espacios de práctica, con otros y otras docentes, investigadores» (González-García, 2014, p.16).

En cuanto al alumnado, la pedagogía crítica promueve su rol activo, facilitando el debate grupal, la reflexión y el propio cuestionamiento del aprendizaje (qué saber, cómo saber y para qué saber). Desde este enfoque se busca dar sentido y significado al aprendizaje desde lo personal y lo social. El alumnado conecta la teoría con sus experiencias vitales, problematiza el conocimiento, toma conciencia crítica, pone en tela de juicio lo aprendido desde diferentes perspectivas y demuestra que sabe analizar e interpretar los diferentes conceptos y problemas sociales a través de múltiples formas creativas de expresión.

Para tratar de plasmar en el aula los planteamientos de la pedagogía crítica, hemos elegido la *photovoice*, una herramienta pedagógica, a la vez que una técnica de investigación-acción participativa, que posibilita la recogida

de información sobre las propias experiencias a través de fotografías (*photo*) y narraciones breves (la voz—*voice*—de las propias participantes). Mediante estas fotonarrativas los participantes explican cómo entienden y se posicionan frente a un determinado problema social, lo que posteriormente da lugar a un debate en torno a ese material autoproducido (Borges-Cancel y Colón-Colón, 2014). En palabras de las pioneras de esta herramienta, Wang y Burris (1997), la *photovoice*: «es un proceso por el cual los individuos pueden identificar, representar y mejorar su comunidad mediante el uso de una técnica fotográfica específica» (p. 369).

La *photovoice* hunde sus raíces en tres influencias teóricas: la pedagogía crítica, la teoría feminista y la fotografía documental (Martínez-Guzmán et al., 2018; Snyder, 2008; Wang y Burris, 1997). En relación con la pedagogía crítica, inicialmente, la *photovoice* fue considerada una técnica de investigación-acción participativa con finalidad de intervención comunitaria. Posteriormente, ha sido también propuesta como una estrategia didáctica para fomentar la conciencia y el pensamiento crítico (Parrilla et al., 2017). En línea con los postulados de Freire, promueve procesos comunitarios de conocimiento colectivo sobre el contexto socio-histórico en el que viven las personas orientándose al cambio social.

Atendiendo a la influencia de la teoría feminista, la *photovoice* reconoce a las mujeres y a otros colectivos subalternizados «como autoridades y creadoras legítimas de conocimiento» (Fernández-Pacheco et al., 2022, p. 79). De hecho, muchos de los trabajos pioneros con *photovoice* tuvieron como protagonistas a grupos de mujeres (Wang y Burris, 1994, 1997). Entre otras autoras, Solano et al. (2020) han mostrado la potencialidad de esta herramienta para «estimular de forma participativa la reflexión en la acción, el pensamiento crítico y el debate sobre la violencia de género en diferentes contextos» (p. 1379). Por último, y en cuanto a la fotografía documental, la *photovoice* recoge el potencial de la imagen como dispositivo para la difusión, reflexión y sensibilización sobre la realidad social. Sin embargo, Wang y Burris (1997) hacen una crítica a la fotografía documental liberal por la relación asimétrica que conlleva, proponiendo que sean las participantes quienes con su *mirada* fotográfica expresen su propia perspectiva.

Tal y como señalan Martínez-Guzmán et al. (2018), todavía contamos con pocos trabajos que profundicen en la relación entre *photovoice* y pedagogía crítica, a pesar de ser una de sus corrientes fundacionales. El trabajo que aquí presentamos quiere paliar, modestamente, esta carencia exponiendo cómo la *photovoice* permite desarrollar elementos y aspectos pedagógicos, que fomentan la conciencia crítica en materia de VG en la educación superior.

3. Método

Siendo el objetivo principal de este trabajo mostrar la utilidad de la *photovoice* como herramienta docente para el desarrollo de los planteamientos de la pedagógica crítica (aplicándola, en nuestro caso, a la cuestión de las VG), hemos centrado esta experiencia educativa de investigación en dos de los ejes principales en los que se estructura la pedagogía crítica: a) el rol del profesorado y b) el rol del alumnado.

Desde un enfoque cualitativo y una fundamentación hermenéutico-interpretativa y etnográfica, se llevaron a cabo varias acciones: 1) Sesiones grupales de *photovoice* con el alumnado dinamizadas por las investigadoras-docentes; 2) Proceso de observación de estas sesiones, por parte de las investigadoras-docentes, a través de un registro de observación.

3.1. Diseño y procedimiento de las sesiones de *photovoice*

Por razones de proximidad con el equipo investigador, se decidió realizar el estudio entre alumnado de áreas de conocimiento relacionadas con la intervención social y educativa. Además, a nuestro modo de ver, estas áreas son un terreno propicio para el desarrollo de iniciativas vinculadas con la pedagogía crítica, dado su carácter eminentemente social y aplicado en el afrontamiento profesional de problemas como las VG. De hecho, los y las participantes así lo pusieron de manifiesto en varias ocasiones durante las sesiones de *photovoice*.

A partir de la participación voluntaria, la muestra final estuvo conformada por 3 grupos de trabajo. En total participaron 17 estudiantes: los grupos 1 y 2 (con 6 y 5 alumnas¹ respectivamente) estuvieron formados por alumnado del grado en Trabajo Social (Universidad Complutense de Madrid) y el grupo 3 (con 6 alumnas) por alumnado del máster de Intervenciones Sociales y Educativas (Universitat de Barcelona).

Se realizaron cinco sesiones de trabajo para cada grupo. Tras una primera sesión inicial en la que las investigadoras-docentes explicaron qué es y qué finalidad tiene la *photovoice*, cada sesión se nucleó alrededor de una consigna (pregunta) relacionada con las VG, lo que permitió establecer un punto de partida para un diálogo crítico grupal (Wang, 1999). El orden de las consignas fue: 1. ¿Qué son las VG? 2. ¿Cuáles son las causas de las VG? 3. ¿En qué espacios tienen lugar las VG? 4. ¿Qué hacer frente las VG? Las sesiones fueron quincenales y, para cada una de ellas, se pidió previamente al estudiantado que realizara una o dos fotonarrativas (fotografías acompañadas de un breve texto explicativo).

Al inicio de cada sesión, el alumnado expuso sus fotonarrativas. Las investigadoras-docentes dinamizaron un debate en torno a esas exposiciones en el que se contrastaron diferentes opiniones en torno a la VG. Todas las sesiones de trabajo fueron grabadas y transcritas con el consentimiento de las participantes para su posterior análisis. El trabajo de campo se llevó a cabo a lo largo de un cuatrimestre.

3.2. Registro de observación

Previamente a la realización de las sesiones, las investigadoras-docentes confeccionaron un registro de observación acorde con el marco teórico propuesto. De esta manera, a partir de la operacionalización de los roles del profesorado y del estudiantado, se establecieron 6 categorías (3 para cada rol) con sus respectivas pautas de registro (véase figura 1).

La finalidad del proceso observacional fue doble: por un lado, se pretendía realizar un primer acercamiento a las sesiones de *photovoice*, que permitiera al equipo docente-investigador detectar y recoger evidencias sobre los aspectos más relevantes que iban apareciendo en las sesiones; por otro, este registro observacional sería el primer paso para construir una rejilla de categorías y subcategorías a aplicar en el posterior análisis de contenido de las sesiones de *photovoice* (análisis de contenido de las transcripciones y fotonarrativas).

Durante cada sesión, mientras una de las investigadoras-docentes dinamizaba el grupo de trabajo, las otras dos cumplimentaban el registro de observación. Al final, el equipo contrastaba las anotaciones y velaba por que los registros fueran fieles a las pautas establecidas. Además, se identificaban posibles subcategorías emergentes y se debatía acerca de la saturación de la información.

¹ Para la redacción de este artículo se ha hecho uso de una escritura inclusiva no sexista, optando, en el caso que la redacción lo exija, por el femenino genérico.

Figura 1.*Registro de observación*

Curso	Facultad	Universidad
Fecha	Hora	Observador/a
<p>I. CATEGORÍAS DEL ROL DOCENTE</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La sesión está enfocada a desarrollar el potencial transformador del alumnado en relación con el contenido que se aborda <p>Actividades de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se relaciona la docencia con la investigación <input type="checkbox"/> Se proponen soluciones a retos sociales específicos <input type="checkbox"/> Las tareas están contextualizadas en espacios cotidianos para resolver en grupo y en interacción con el ambiente disciplinar <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proviene de los ejemplos de la vida real y del conocimiento de la disciplina que se aprende mediante el contraste entre saberes y práctica <input type="checkbox"/> Se interpretan causas y consecuencias desde una perspectiva compleja y multicausal <input type="checkbox"/> Se promueven espacios de comunicación y diálogo entre alumnado y también con las personas presentes en los espacios de práctica, con otro profesorado, investigadoras <p>II. CATEGORÍAS DEL ROL ESTUDIANTIL</p> <p>Actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tiene un papel activo <input type="checkbox"/> Está en continua interacción con sus pares <input type="checkbox"/> Se discuten y analizan textos, relacionándolos con situaciones que conozca o haya vivido <p>Observación</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hay observación de la realidad social y se confronta con la teoría <p>Demostración del conocimiento adquirido</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se logra interpretar una situación de manera compleja y explicarla de forma creativa, (e.g. mediante un ensayo, una práctica, o una expresión artística a través de varios tipos de lenguaje). <input type="checkbox"/> Se promueve la búsqueda de soluciones al problema (desarrollo de conciencia crítica) 		
Descripción		Interpretaciones

3.3. Materiales obtenidos y sistema de análisis

El *corpus* de materiales obtenido consta de 12 sesiones de *photovoice* con sus correspondientes registros de observación y transcripciones de las sesiones. Estos materiales han sido nombrados para su posterior identificación como aparece en la tabla 1. Además, contamos con 99 fotonarrativas² elaboradas por el estudiantado para dichas sesiones.

² En muchas sesiones, algunos participantes aportaron más de una fotonarrativa.

Tabla 1.*Materiales obtenidos en las sesiones de photovoice*

	Consignas			
	Qué son las VG	Causas de las VG	Espacios de las VG	Qué hacer frente a las VG
Sesiones (registros observacionales y transcripciones)	<ul style="list-style-type: none"> • UCM01 • UCM02 • UB03 	<ul style="list-style-type: none"> • UCM04 • UCM05 • UB06 	<ul style="list-style-type: none"> • UCM07 • UCM08 • UB09 	<ul style="list-style-type: none"> • UCM10 • UCM11 • UB12
Foto-narrativas	27	27	23	22

Nota: Cada sesión está nombrada por las primeras palabras de cada consigna, seguidas de las siglas de la universidad y el número de la sesión. Cada fotonarrativa fue nombrada con el nombre de cada sesión más un número final identificativo.

Como hemos mencionado, el fin último del registro observacional consistía en diseñar un sistema de categorías y subcategorías para realizar el análisis de contenido de las sesiones de *photovoice* (transcripciones y fotonarrativas). A tal fin, y de manera deductiva, se identificaron diferentes subcategorías acordes con el registro de observación previamente diseñado. Este proceso fue discutido y consensuado entre las investigadoras-docentes. En total, trabajamos con una rejilla de 6 categorías y 16 subcategorías (véase tabla 2). Toda la información obtenida en las sesiones de *photovoice* fue analizada con la ayuda del paquete informático ATLAS.ti (versión 22), que nos ayudó a dimensionar la presencia de las categorías y subcategorías, así como a evidenciar la relación entre ellas (Fernández, 2006).

Tabla 2.*Sistema de categorías y subcategorías para el análisis*

Ejes de la Pedagogía		
Crítica	Categorías	Subcategorías
Rol docente	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación/Cambio social • Pensamiento/Conocimiento crítico
	Actividades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación-Docencia • Problema y solución social • Contextualización
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Vida real y conocimientos • Complejidad y multicausalidad • Debate (diálogo)
Rol estudiantil	Actitud	<ul style="list-style-type: none"> • Rol activo/Implicación • Interacción entre pares • Experiencia propia
	Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis realidad social • Confrontación con la teoría
	Demostración de conocimiento adquirido	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia crítica • Creatividad • Construcción de soluciones

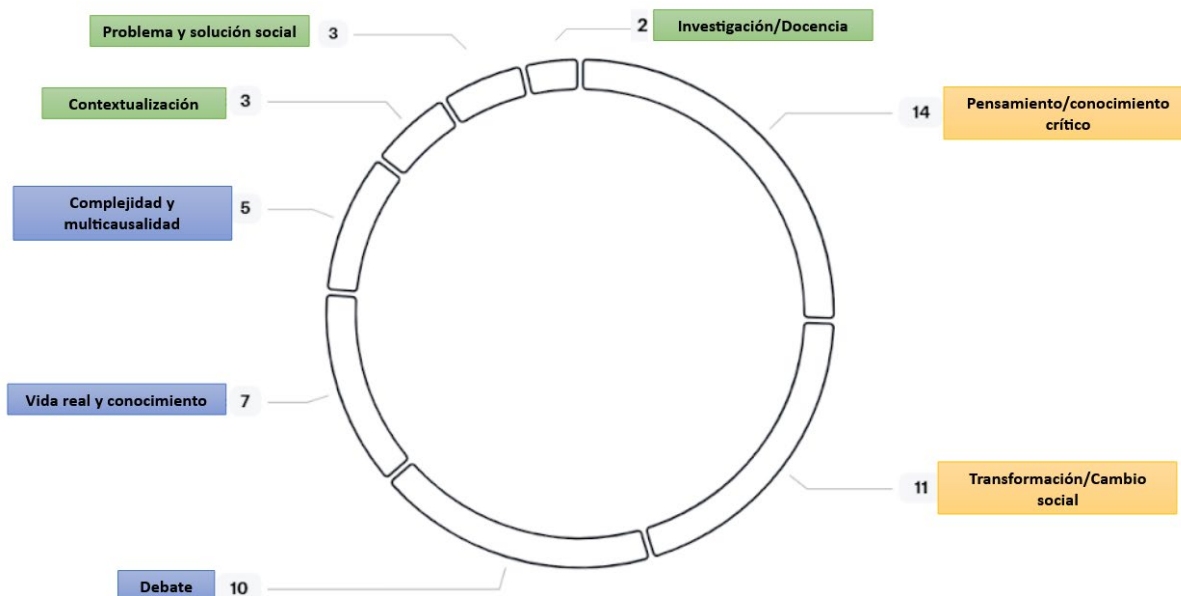
4. Resultados y discusión

De acuerdo con el sistema de categorías y subcategorías propuesto, presentamos los resultados y discusión obtenidos en función de los dos ejes de la pedagogía crítica seleccionados: el rol docente y el rol estudiantil. En primer lugar, se presenta una cuantificación de la presencia de cada una de las categorías generales y subcategorías en las transcripciones analizadas, a modo de indicio de su presencia y peso en las sesiones de *photovoice*. Después, se hace un análisis cualitativo de los resultados obtenidos, relacionándolos con los planteamientos teóricos, así como con otros estudios. Además, se han incluido algunos *verbatim*s o fragmentos narrativos de las sesiones, así como algunas fotonarrativas para ilustrar las argumentaciones de las participantes de los grupos.

4.1. Rol docente

Para conocer y profundizar en el rol docente, en función del número de veces que aparecieron durante las sesiones y los registros observacionales, las categorías y subcategorías más relevantes fueron (véase figura 2): «Fomentar el pensamiento» y «Conocimiento crítico» (14), «Promover el cambio y la transformación social» (11), «Generar debate reflexivo» (10), «Poner en relación el conocimiento adquirido con la vida real» (7) y «Abordar el conocimiento desde la complejidad y la multicausalidad» (5). Aunque con menor frecuencia, también aparecieron las categorías «Contextualizar el conocimiento» (3) y «Promover el conocimiento a partir de la búsqueda de soluciones a problemas sociales» (3). Por último, la categoría con menor presencia fue «Relación entre investigación y docencia en el aula» (2).

Figura 2.
Subcategorías del rol docente



La figura 2 evidencia que, de acuerdo con Ordóñez (2002), el aspecto más relevante es el fomento del pensamiento crítico en el alumnado. Por un lado, este pensamiento cuestiona las afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana, demostrando capacidad de análisis y de evaluación de la solidez de los razonamientos. Y, por otro lado, se constata la construcción de un conocimiento contextualizado que pone en interacción teoría, práctica y realidad:

Ya no recuerdo cuándo aparecieron esos anuncios del embarazo subrogado en los baños. [...] En los baños de mujeres, los anuncios se centran en el alto pago que van a recibir las donantes de óvulos o las madres que se encargan del embarazo; en los de hombres, se centran en la promesa de que los clientes tengan un bebé niño. En China, donde el embarazo subrogado es ilegal, el valor de la fertilidad de las mujeres sigue siendo un artículo que se puede comprar y vender. (Espacios_SesiónUB09)

Este aspecto está estrechamente relacionado con otra cuestión, que se desprende de la dinámica que genera el profesorado y que coincide con la propuesta de Fernández-Pacheco et al. (2022), sobre la promoción de una educación para el cambio social estructural en términos de una mayor justicia social:

Y, a modo de reflexión final, si nos vamos al análisis del significado de soñar con flores lilas, es símbolo de prosperidad, de buenos cambios, de riqueza espiritual y de sensaciones positivas. Espacios como este son los que promueven que haya cambios y transformación, que *las cosas se muevan*. (Hacer_SesiónUB12)

En este sentido, y de manera coherente con el fomento de un pensamiento crítico que implica una apuesta para el cambio y la transformación social, se identifica el debate como el recurso metodológico más utilizado por el profesorado. El debate posibilita un espacio para la reflexión a partir del diálogo, constituyéndose como una herramienta deliberativa que permite el análisis de las posiciones de todo el alumnado:

A mí me gustaría profundizar en la foto de R. y el tema de las penas [de cárcel]. Yo tengo una visión diferente. [¿Cuál es tu visión?] Creo que no está siendo una solución en quitarte la libertad sino puede estar más en la educación o en el trabajo social. (Quéson_SesiónUCM01)

Todo ello cobra sentido y significado en tanto que los ejemplos utilizados por el profesorado provienen de la vida real y del conocimiento de la disciplina, que se aprende mediante el contraste entre saberes y práctica:

Yo he trabajado mucho con mujeres racializadas [...] y cuando debatía con ellas sobre estos temas, una compañera, que es la caña, me dijo: —las feministas blancas habláis mucho del techo de cristal, [...] lo que pasa es que yo más que un techo de cristal tengo un techo de acero hormigonado. (Causas_SesiónUCM04)

A su vez, estos ejemplos se caracterizan por su complejidad y multicausalidad pues permiten al alumnado poner en relación los diferentes factores que producen un efecto en cuestión. No hay una única causa que lo produce, sino que se llega a esa consecuencia por la acción de diversos factores que están vinculados e interactúan entre sí:

O sea, al final con todo esto estamos viendo que hay ciertas situaciones ¿no? O ciertas violencias específicas que también son violencias sexuales y producidas por el género, porque al final o sea la heteronormatividad todo esto de lo que estamos hablando ¿no? que tienen ciertas especificidades ¿no? (Causas_SesiónUCM05)

Otro aspecto que da sentido a la significatividad del aprendizaje, y que coincide con la aportación de González-García (2014), es la relación que el profesorado promueve entre la teoría y el contexto más cercano, conectando así el contenido de cada ámbito disciplinar y la experiencia vivida:

Y de hecho creo que ha sido R., que ha dicho una frase, como «Al final lo que pasa es que tienen menos; en función de estas opresiones, como menos recursos para responder», ¿no? [...] Una mujer migrante que está en situación irregular, que está siendo maltratada por su pareja y no tiene medios económicos como va a salir de esa situación de violencia, y cómo va a denunciar si está en situación irregular, eso para empezar, cómo impacta la violencia institucional. (Causas_SesiónUCM05)

Se destaca la contextualización de esta vinculación en lo social y desde lo cotidiano y disciplinar, siendo crucial para que realmente la transformación social que se persigue tenga sentido y significado. El alumnado toma conciencia de la importancia de crear este tipo de espacios con el fin de solucionar retos sociales:

Ojalá tuviéramos la solución a este problema y, para eso, todavía nos falta un trecho, pero creo que crear espacios como estos son como pequeñas soluciones que nos sirven para darnos cuenta de que, a través del establecimiento de redes y de encontrarnos, podemos responder de otra manera a este tipo de violencias. (Hacer_SesiónUCM10)

Por último, se destaca cómo el profesorado vincula docencia e investigación permitiendo al alumnado tomar conciencia del poder de transformación social que tiene la investigación:

Este seminario complementa nuestra formación investigadora con una herramienta muy potente porque recoge la propia voz de los protagonistas a través de la imagen. Es muy enriquecedor, muy completo, en definitiva, muy potente. Tiene un poder transformador y de cambio. (Hacer_SesiónUB12)

4.2. Rol estudiantil

Atendiendo de nuevo al criterio del número de veces que aparecieron las categorías, en el rol estudiantil destaca la categoría «Actitud» (64), que comprende las subcategorías: «Experiencia propia» (28), «Rol activo» (25) e «Interacción entre pares» (11). Seguidamente aparecen las subcategorías relacionadas con la categoría «Demostración del conocimiento adquirido» (32), que queda plasmado a través de la toma de «Conciencia crítica» (21), la «Creatividad» (13) y la «Construcción de soluciones» (8). Y en último lugar, pero con un peso similar se advierten las subcategorías vinculadas con la «Observación» (20): «Análisis de la realidad social» (27) y «Confrontación con la teoría» (2) (véase figura 3).

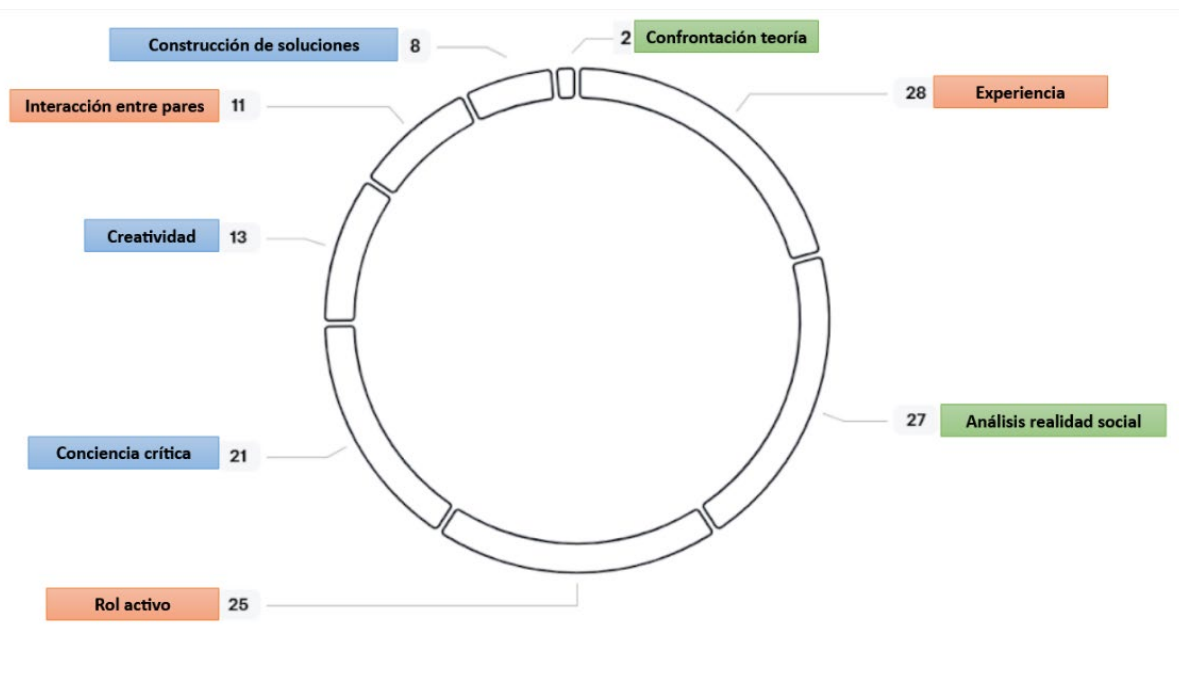
La actitud —activa e implicada— no solo es la dimensión con una mayor presencia en las sesiones, sino el eje central de todo el proceso promovido mediante la *photovoice*. El estudiantado tomó un rol activo para abordar y analizar el problema haciendo un planteamiento crítico del mismo. Esta actitud activa se puede comprobar desde el inicio de las sesiones. Así, por ejemplo, el estudiantado *motu proprio* se encargó de elaborar preguntas sobre las VG como la que recoge el siguiente párrafo:

¿Por qué las mujeres siempre debemos tener cuidado? [...] Cuidado por si no gustamos a los demás [...] Debemos tener cuidado al salir a la calle. Por si no volvemos ¿no?, por si nos agreden o abusan de nosotras. Por si nos persiguen, por si los silbidos no se quedan solo en eso. (Quéson_SesiónUCM01)

Interrogantes como estos crearon conciencia crítica al poner en tela de juicio un problema que, como la metáfora del *elefante en la habitación*, por evidente pasa desapercibido y se normaliza sin que nadie quiera hacerse cargo de él. Una vez colocada la cuestión sobre la mesa, la tarea consistió en deconstruir y reconstruir ideas preconcebidas y conocimientos con la intención de hacer nuevas conceptualizaciones y redefiniciones (Malka, 2020):

Yo hace años empecé a., no sé si se puede catalogar como acoso, yo nunca lo he dicho así, pero ahora me he dado cuenta de que sí. (Quéson_SesiónUCM01)

Figura 3.
Subcategorías del rol estudiantil



La implicación e interacción entre pares fue constante. Además de las fotonarrativas, se idearon herramientas de indagación como sondeos y encuestas a través de redes sociales, realización de fotografías-collages colaborativas a partir de imágenes y testimonios enviados a través de *Instagram* por amigos y conocidos del estudiantado; entrevistas de las participantes a activistas universitarias, etc.:

Yo hablé con varias personas, lo hablé con mis amigas y estuvimos debatiendo acerca de las diferentes formas de violencia sexual y de género que sufrimos las mujeres. (Quéson_SesiónUCM01)

La mayor parte de las fotonarrativas estuvieron basadas en la observación y reflexión de la propia experiencia. Esto ofrece un indicio acerca de cómo la cotidianidad parece ser la característica central de las VG, de ahí que muchas fotografías sean automiradas acerca de la realidad social que a las mujeres les toca vivir. Ilustramos esta afirmación con una experiencia vital plasmada a través de dos fotonarrativas: en la primera, una estudiante muestra una mano que entrelaza unas llaves como medida de autodefensa cuando vuelve sola a casa por la noche (figura 4). En la segunda, otra participante reconoce haber sido objeto de burlas o desprecios por mostrar abiertamente una orientación sexual no normativa (figura 5):

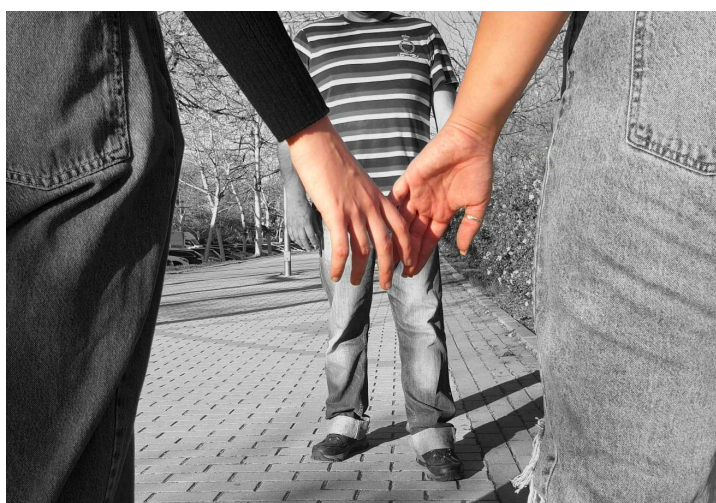
Yo creo que, si no lo hemos vivido todas, lo hemos vivido casi todas, lo de que te persigan por la calle y tu mecanismo de defensa automático sea ponerte las llaves entre los nudillos. (Quéson_SesiónUCM01_Fotonarrativa 7).

Figura 4.
«Arma de doble filo»



Con esta fotografía quería reflejar una de las situaciones que viven bien a menudo las parejas formadas por dos mujeres. El simple hecho de ir de la mano con tu pareja por la calle puede conllevar situaciones de acoso. En mi caso, cuando tuve una pareja de mi mismo sexo. Por el mero hecho de ir de la mano recibíamos comentarios bastante desagradables. (Espacios_SesiónUCM09_Fotonarrativa 31)

Figura 5.
«Espera»



El reconocimiento de las propias vivencias permitió conectar las VG tanto con el plano emocional (los sentimientos) como con el racional (los conceptos y las teorías). Como señala Vigotsky (1978), no es posible un conocimiento sin emociones. Aquí vemos una muestra acerca de la pertinencia y utilidad de la *photovoice* para vincular determinados estados de ánimo con formas de pensamiento elaboradas:

Hice esta foto ya que creo que el acto de gritar para mí significa expulsar todo eso que llevas dentro, y quería reflejar el estallido a la presión que sentimos las mujeres desde que somos pequeñas. (Quéson_SesiónUCM02)

La verbalización de emociones y sentimientos puede conducir al esclarecimiento de conceptos y teorías que, de otro modo, se perciben como abstractos (Papouli, 2019). Tratamos de mostrar esta conexión a través de los comentarios de una participante que con su fotonarrativa aludía a los conceptos de «culpabilización de la víctima» (*Victim blaming*) (William, 1976), que después las teorías feministas vincularon con el de «cultura de la violación» (Burt, 1980):

En muchos casos de agresión sexual, [las víctimas] como que han... se han enfrentado a la pregunta de «qué llevabas puesto ese día» [...] como que no echan la culpa al agresor, sino a cómo iban vestidas, «por qué iba de una forma provocativa, entonces claro». Como que caemos en cierto modo de una manera indirecta en la cultura de la violación [...] Porque a mí me ha pasado esto de decir: —vale, a lo mejor es que si voy así, voy como enseñado demasiado. (Espacios_SesiónUCM08)

La toma de conciencia crítica acerca de las VG permitió que el estudiantado ideara propuestas creativas para enfrentar el problema. Por ejemplo, en relación con la violencia de género *online*, se apeló a la necesidad de ofrecer formación socioeducativa tanto en espacios de educación formal como no formal para que las niñas, las mujeres y otros grupos vulnerabilizados aprendieran a defenderse de aquellas redes sociales digitales cuya arquitectura facilita el acoso sexual, la difamación y, en general, la misoginia *online*:

En esta fotonarrativa he querido representar los riesgos que tiene el *sexting* comparando dos redes sociales muy diferentes, como es por un lado *Telegram*, en la que salen las dos capturas que las he juntado, y por otro lado *Whatsapp*, que le hice la foto a mi hermana [...] Al menos, que se sepa que existen herramientas para asegurar que se hace una práctica más segura de las fotografías. (Espacios_SesiónUCM08)

Estas propuestas de formación socioeducativa aparecieron en diferentes ocasiones, destacándose la necesidad de reforzar tanto la educación en valores como el apoyo mutuo:

Este término [sororidad] y su valor deberían de enseñarlo en el colegio, como muchas otras cosas. Descubrir que existía una palabra que englobara la hermandad entre mujeres me salvó de muchas cosas, para mí ha sido una herramienta muy útil tras sufrir violencia de género. (Hacer_SesiónUCM11)

Como señala Malka (2020), el uso de la fotografía en los procesos tanto educativos como de investigación-acción promueve la creatividad. Numerosas fotonarrativas conjugan formatos realistas con otros de carácter más simbólico. Por ejemplo, una exposición de flores gigantes, instalada en el Palacio de Cristal del parque del Retiro de Madrid, es utilizada como metáfora del techo de cristal con el que se topan las mujeres (Causas_SesiónUCM04_Fotonarrativa 24) (figura 6). En otra ocasión, la metáfora de un cóctel de bebidas sirve para ilustrar las relaciones de poder que sustentan las VG (Causas_SesiónUCM05_Fotonarrativa 36) (figura 7).

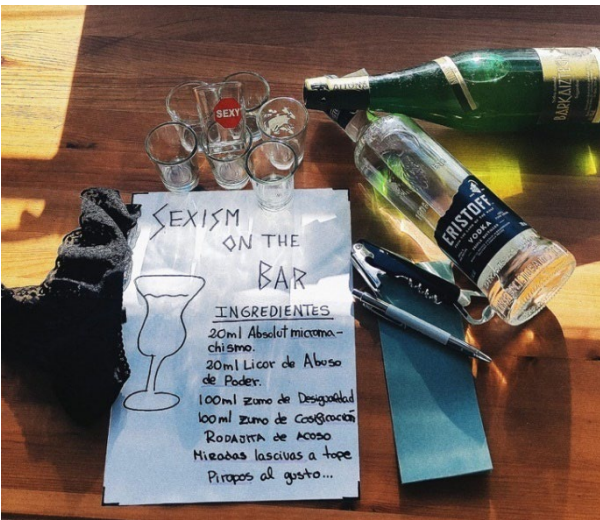
La realidad social plasmada en las fotonarrativas fue analizada por parte del estudiantado de una manera compleja y crítica. En los talleres pudimos comprobar cómo la captura de ideas, problemas o necesidades a través de la fotografía sirve, por ejemplo, para abrir debates sobre posturas ideológicas, dilemas éticos y valores. Este fue el caso en el que, a partir de una fotonarrativa en la que se exponía un caso personal (familiar) de violencia de género física y psicológica, se abrió un debate acerca de la posición ética y el rol profesional ante los agresores:

Es que, a ver, yo tengo un sentimiento contradictorio porque comparto lo que dicen mis compañeras respecto a que hay como que cambiar esta conducta, o sea esta educación, porque ellos como se han criado así pues son de esa manera. Sé que como trabajadora social está mal, que hay que tener otro papel, pero después cuando lo vives desde cerca [...] Sinceramente, yo les pondría cadena perpetua. Como trabajadora social, pues el día de mañana, si me toca trabajar ahí pues tendré que hacer mi trabajo y ya está, pero, no sé... (Causas_SesiónUCM05)

Figura 6.
«Techo de cristal»



Figura 7.
«Sexism on the bar»



5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta experiencia pedagógica muestran cómo la *photovoice* desarrolla elementos y aspectos que dan respuesta a los principales retos de la pedagogía crítica en educación superior (Luna y Rubio-Martín, 2022; Ordóñez, 2002) y que, en nuestro caso, han estado relacionados con el análisis de un problema de amplia relevancia social como son las VG.

Una de las principales aportaciones que podemos extraer es la importancia de la relación dialógica que se da entre roles. En el caso del rol docente, observamos cómo las categorías «Favorecer el pensamiento y el conocimiento crítico», así como «Promover la transformación social» y el «Debate reflexivo» fueron las más

relevantes; las cuales se entrelazan y están directamente relacionadas con las categorías que más destacan entre el alumnado: el «Análisis crítico» de la propia «Experiencia vital» y la construcción de conocimiento a través del «Análisis de la realidad social».

Sin embargo, a pesar de los interesantes resultados obtenidos en estas experiencias, es importante señalar algunos límites de la presente investigación. Uno de ellos es que solo se trabajó con tres grupos de estudiantes, que eran, además, de disciplinas donde suele prevalecer un elevado compromiso social. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra e incluir a estudiantes de otras disciplinas donde exista una conciencia menor en torno a las VG u otras problemáticas sociales. A pesar de las limitaciones que esto habría podido suponer, las estudiantes se mostraron cómodas y destacaron en numerosas ocasiones el clima cálido y acogedor que se creó en los grupos y que les permitió compartir experiencias personales con sus compañeras y las investigadoras-docentes implicadas. Aun así, consideramos que estas dinámicas pedagógicas participativas suelen funcionar incluso mejor en formato presencial. Por último, la mayoría de las participantes eran mujeres. Solo se contó con la participación de dos estudiantes que se identificaban con el género masculino. En tanto que concebimos los feminismos como un proyecto colectivo amplio que requiere el compromiso activo de toda la sociedad, creemos fundamental seguir favoreciendo la participación de hombres en espacios donde se analicen cuestiones relacionadas con el género y las violencias; reflexionando y valorando siempre las potencialidades, pero también los límites que tienen los grupos mixtos cuando se abordan experiencias sensibles como lo son las violencias.

A modo de conclusión, consideramos que la *photovoice* es una herramienta pedagógica, además de investigadora, que permite la creación de un espacio donde docentes y estudiantes confluyen en la construcción de un conocimiento crítico, contextual, colectivo y situado. Espacios que son fundamentales para abordar problemáticas sociales tan graves como las VG, las cuales, en muchas ocasiones, son abordadas de manera superficial y a través de ideas o imaginarios distorsionados que incluso pueden generar más violencia. Las instituciones de educación superior han de orientarse a la formación no solo de profesionales, sino también de una ciudadanía activa comprometida con la justicia social. Para ello, es fundamental que, como docentes, a pesar de los múltiples retos que plantea la educación, apostemos por metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en una pedagogía crítica y transformadora como la técnica de *photovoice*.

Entidades colaboradoras

Este artículo ha sido escrito en el marco del proyecto PhV_SeGrEV (Ref. 2020 INDOV 00003) *Transversalizando la sensibilidad hacia las violencias de género y sexuales en la universidad a través de la práctica del Photovoice* de la convocatoria AGAUR «Ayudas para proyectos de innovación para la mejora de la calidad docente en materia de violencia de género 2020 (INDOVIG 2020)» y del proyecto *Visibilizar y Dimensionar las violencias sexuales en las universidades* (RTI2018-093627-B-I00) que está cofinanciado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU), Agencia Estatal de Investigación (AEI), Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2018.

Referencias

Biglia, B. (2015). Aclarando términos: el paradigma de las violencias de género. En B. Biglia y E. Jiménez (coords.), *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención* (pp. 21-29). Universitat Rovira i Virgili. <https://doi.org/kwng>

- Borges-Cancel, M. T., y Colón-Colón, M. (2014). *El uso de Photovoice como herramienta pedagógica para promover procesos de apoderamiento, participación, movilización y acción social en los estudiantes* [Comunicación]. Sexto Simposio Internacional de Estudios Generales Potencialidades de los Estudios Generales en una sociedad globalizada, Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela).
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34.
- Burt, M. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 217-230. <https://doi.org/b9j778>
- Fernández, L. (2006). Com analitzar dades qualitatives? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13. <https://tinyurl.com/ycczjb7t>
- Fernández-Pacheco Sáez, J. L., Rasskin-Gutman, I., Marques, E., y Yoshihama, M. (2022). (Digital) PhotoVoice y su papel en el Desarrollo Comunitario y la construcción de la identidad colectiva: hacia una ciudadanía crítica y participativa a través de la educación. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 77-93. <https://doi.org/kwnh>
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- González-García, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XV(31), 51-68. <https://doi.org/kwnj>
- Luna, E., y Rubio-Martín, M. J. (2022). The contribution of critical pedagogy to feminist research on sexual violence. *Social Sciences*, 11(8), 328. <https://doi.org/kwnk>
- Malka, M. (2020). Photo-voices from the classroom: photovoice as a creative learning methodology in social work education. *Social Work Education*, 41(1), 4-20. <https://doi.org/gm9d9p>
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C. M., Tapia, C., y Tapia, A. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 157-185. <https://doi.org/kwnm>
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, 26(2), 185-196. <https://doi.org/kwnn>
- Papouli, E. (2019). Diversity dolls: A creative teaching method for encouraging social work students to develop empathy and understanding for vulnerable populations. *Social Work Education*, 38(2), 241-260. <https://doi.org/kwnp>
- Parrilla, A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E., y Doval, M. I. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3 Nov-Feb1), 17-38. <https://doi.org/kwnq>
- Snyder, R. C. (2008). What is third-wave feminism? A new directions essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 34(1), 175-196. <https://doi.org/bc54mr>

- Solano, M. C., Siles, J., Noreña, A. L., Fernández, M. A., Pazos, J. M., Peña, A., Domenech, N., y Andina, E. (2020). La utilización de la Dramatización y el photovoice ante la violencia de género. Una simbiosis para la pedagogía de los cuidados. *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*, 1379-1386.
- Tedesco, J. C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-4. <https://doi.org/kwnr>
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192. <https://doi.org/bqjz4x>
- Wang, C. C., y Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186. <https://doi.org/dmh3v7>
- Wang, C. C., y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369. <https://doi.org/bmnb92>
- William, R. (1976). *Blaming the victim*. Pantheon Books.