

Alfabetización mediática a través de la fotografía y la participación. Una aproximación conceptual

Ángel V. Rabadán*

Departamento de Educación, Universidad de Huelva, España {avrabadan@jccm.es} 

Recibido el 12 Julio 2014; revisado el 13 Julio 2014; aceptado el 26 Octubre 2014; publicado el 15 Enero 2015

DOI: 10.7821/naer.2015.1.96

RESUMEN

Estamos viviendo procesos de masificación social que oprimen nuestra identidad y nuestra especificidad como grupo humano. Sin embargo existen herramientas, cada vez más presentes, entre investigadores, educadores y otros profesionales, capaces de contribuir a elaborar interpretaciones y crear conocimiento desarrollando una perspectiva comunicativa participativa.

Este artículo analiza cómo, a través de la interacción social y los procesos dialógicos generados a través de workshops de fotografía participativa, pueden impulsar la comunicación y el aprendizaje a través del diálogo y la práctica creativa, así como contribuir a la alfabetización mediática.

Como todas las experiencias creativas de este tipo, no es solo un espacio para compartir productos, trabajos, técnicas o consejos, sino también un espacio para la interacción social y la comunicación. Los educadores del ámbito de la alfabetización en los medios pueden encontrar en estas iniciativas retos y oportunidades sin precedentes para aprovechar el volumen de conocimiento de los adolescentes y promover el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA, EMPODERAR, ADOLESCENCIA.

1 INTRODUCCIÓN

El desarrollo de innovaciones tecnológicas está teniendo profundas transformaciones en los órdenes económicos, políticos, institucionales y del medio ambiente, degenerado en una explotación de los recursos y de las personas más necesitadas, debido al aumento desmesurado de lo que se ha dado en llamar Tecnologías de la Información y la Comunicación (Masterman, 1993). Estos procesos de masificación social que oprimen nuestra identidad y nuestra especificidad como grupo humano, que busca creativamente su propia alternativa de desarrollo colectivo como indica Pérez (2003, p. 9): “se trata de nuevas formas de control social mediadas por particulares pautas de consumo, la predilección de ciertos estilos de vida o la divulgación de discursos estereotipados” y es además, en la escuela y en los centros educativos, donde se acentúa en mayor medida, como presentan los estudios que vienen realizándose desde hace más de veinte años (Buckingham, 2005)

Gran parte de estas problemáticas se articulan en los medios de comunicación masiva. Todo ello nos induce a una

estandarización y una simplificación de los estilos de vida, sobre todo en sus aspectos educativos y culturales, que han provocado actitudes pasivas y de sumisión/aceptación. Estas ideas estigmatizan y sitúan a los jóvenes como seres problemáticos en el imaginario social, legitimando mitos y determinado de manera muy importante la forma en que la sociedad, sus diversas estructuras y en general el mundo adulto, se relaciona con ellos (Buckingham, 2005).

Investigadores, científicos, educadores analizan las preocupaciones que aparecen a la hora de enfrentarse a los medios de comunicación y a las tecnologías en general; sin embargo, “los medios de comunicación no son fines y su problema esencial sigue siendo el de la comunicación interhumana, el de la relación entre las personas” (Montero & Navarro, 2008, p. 169).

En esta nueva sociedad digital, que ha creado nuevas formas de alfabetización, emerge inminentemente “la capacidad de aprender a aprender, de saber qué hacer con lo que se aprende” pues esa capacidad está siendo “socialmente desigual y está ligada al origen social, familiar, al nivel cultural y al nivel educativo” (Castells, 2001). Es por ello que debemos abordar la alfabetización, si queremos hacer ciudadanos competentes en el mundo a través de políticas educativas que incorporen nuevas dimensiones en sus diseños, “que dé cuenta de la formación de un sujeto que participe comunicacionalmente en las nuevas posibilidades” (Phillippi & Avendaño, 2011) en las políticas y en las prácticas. Según Aguaded (2005, p. 29) “Estamos entrando en una nueva era de conocimiento, la del pensamiento visual, ya que los medios no solo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen el escenario decisivo de la socialización”.

Se requiere, por tanto, idear y diseñar espacios agradables y atractivos, así como metodologías participativas, ofrecer oportunidades para implementar una forma de alfabetización digital sensible a la representación social y cultural. La fotografía participativa se presenta como tal, con la intención de contribuir a alfabetizar digital y tecnológicamente ayudando a los jóvenes a cuestionar representaciones y a romper con procesos de otredad para que como miembros de la comunidad educativa puedan, además, expresarse e integrarse, haciendo valer su voz.

2 FOTOGRAFÍA Y PARTICIPACIÓN

Barthes sostiene que las imágenes no son estructuras “mudas” y tampoco los receptores de las imágenes, ya que estos, en cuanto seres típicos de la cultura y del lenguaje, tienden siempre a organizar, interpretar y significar aquello que ven, aquello que

*Por correo postal, dirigirse a:

Universidad de Huelva, Departamento de Educación
 Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de “El Carmen”
 Avda. Tres de Marzo s/n - 21007 Huelva - Spain

viven. En el conjunto de tales planteamientos, Barthes profundizará más en la problemática, reconociendo y afirmando que los métodos tradicionales de la semiología, como recurso de análisis de imágenes, eran limitados, pues más allá de la inclusión del receptor para lograr un análisis más completo, se hacía necesario traspasar los límites de la semiótica clásica, “(...) de la era del modelo, de la Norma, del Código, de la Ley, o, si así lo preferimos, de la teología” (Barthes, 1986, p. 155). Llevará a cabo esta idea en *La cámara lúcida* –reflexión donde hace hincapié en dar importancia a la interacción entre la fotografía y el sujeto en los análisis de las imágenes fotográficas–, al estructurar dos categorías de acceso a la imagen fotográfica: el *studium* y el *punctum*. Para Barthes transgredir los límites estrictos de los sistemas semiológicos, a través del *punctum*, ofrecía una vía interpretativa para las imágenes desde la experiencia particular del receptor o receptores de la fotografía. La paradoja fotográfica formulada por Barthes se revela como herramienta clave, inaugural, para abordar el tema de la *potencia discursiva*, instrumento y acequia, en el contexto de la fotografía participativa. Esta paradoja se entiende como la capacidad de la fotografía para conservar su credibilidad como registro de un hecho concreto y, a la vez, para presentarse como polisemia abierta a la sorpresa y a la continua elaboración de sentidos, interpretaciones y especulaciones, mostrando al mundo: comunicando.

Afirmaba Umberto Eco, en 1997, que “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis” (Aguaded, 2012). Pues para expresar una idea, para informar sobre un acontecimiento, para manifestar una comunicación, incluso en el hecho particular de compartir una experiencia, la imagen está presente como recurso que articula infinidad de posibles discursos.

Esta tendencia se contempla en los más complejos sistemas de comunicación, en los que la imagen prevalece sobre cualquier tipo de manifestación, pues ha sido y es el sustrato fundamental de la retórica de los medios de comunicación de masas “se olvida con demasiada frecuencia, que la fotografía es la base –gnoseológica y tecnológica– de todas las formas de expresión y comunicación audiovisual contemporáneas” (Marzal, 2007).

Se reconoce, por tanto, desde el punto de vista metodológico, el empleo de la fotografía participativa por el potencial discursivo, la “capacidad retórica”, y el uso comunicativo de la imagen fotográfica. Pues como señala Killion (2001, p. 50): “una simple fotografía puede contener miles de referencias” y todos somos capaces de elaborar interpretaciones y crear conocimiento desarrollando una perspectiva comunicativa participativa, basada en las relaciones dialógicas de reflexión, crítica e intersubjetividad. En los últimos años, muchos estudios dan cuenta de ello, la fotografía participativa se ha convertido en una herramienta popular entre investigadores, educadores y otros profesionales, especialmente para quienes trabajan con grupos vulnerables y marginados, para promover la conciencia social y la justicia (Aldridge, 2012; Allen, 2012; DeJean, 2008; Guerrero & Tinkler, 2010; Narayan, 2000; Radley, Hodgetts, & Cullen, 2005; Wang, Cash, & Powers, 2000; Ziller, 1990). Asimismo, en diferentes investigaciones se ha utilizado como instrumento para conectar con jóvenes y adolescentes: (Ali-Khan & Siry, 2013; Checkoway & Richards-Schuster, 2004; Coronel & Rodríguez, 2013; Hubbard, 1991; Luttrell, 2010; Mizen, 2005; Mizen & Ofosukusi, 2010; Sharples, Davison, Thomas, & Rudman, 2003; Skovdal, 2011; Rabadán, 2014), entre otros. En estos proyectos generalmente se trata de producir y transmitir un trabajo

compartido, participativo, donde todas las personas implicadas se sientan identificadas con el proyecto y transiten hacia objetivos comunes (Aldridge, 2012; Ali-Khan & Siry, 2013; Allen, 2012; Coronel & Rodríguez, 2013; DeJean, 2008; Guerrero & Tinkler, 2010; Luna, 2009; Luttrell, 2010; Mizen & Ofosukusi, 2010; Rabadán, 2014), teniendo como eje central el desarrollo integral del alumnado. Además, en relación a la práctica fotográfica en sí, concurren también las intencionalidades anheladas por parte del emisor. Y estas intencionalidades expresan valores e ideologías de una determinada coyuntura social. Esto nos lleva a la conclusión de que la fotografía es una construcción que mezcla y matiza convenciones y particularidades y por ello produce un tipo de imagen “impregnada de sentido”, originada por la aspiración de producir algún discurso, un enunciado y una enunciación. Una construcción que conduce necesariamente a la acción, interrelación entre auto-conciencia y acción; una “dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma” (Freire, 1975, p. 5)

Por lo tanto, a la hora de establecer una inmersión en este campo, el de la fotografía participativa, creemos que es necesario mantener una mirada diatópica, una reflexión que se construye atenta, por un lado, al lugar de las prácticas sociales desde las que se va implementando; y por otro, a analizar los procesos mediante los que este campo va siendo construido por la Academia.

En relación a las prácticas sociales, es importante analizar los modos en los que se incorpora y reflexionar sobre las cuestiones comunicativas en el campo de las organizaciones y de los movimientos sociales, teniendo como trasfondo el contexto social (acontecimientos, ciclos de movilización con los que conecta el trabajo de estas organizaciones sociales...). Y, en relación con la Academia, es necesario revisar los procesos de teorización que se llevan a cabo por investigadores, universidades y centros de reflexión vinculados al campo.

Ahora bien, considerando la estandarización de las prácticas comunicativas mediáticas fundadas en estereotipos culturales que impregnan y, en consecuencia, alfabetizan el mundo a partir de la emisión repetitiva de valores, ¿no sería necesario reconsiderar esta cuestión y a través de la fotografía participativa, como metodología, indagar para alfabetizar mediáticamente y contribuir a construir una ciudadanía acorde a los tiempos que corren?

3 LA “OTRA” FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA

Hablar de fotografía participativa nos lleva, inicialmente, a ubicarnos en el marco de organizaciones sin ánimo de lucro, entidades de cooperación y desarrollo, fotógrafos freelance que colaboran con colectivos vulnerables y/o en riesgo de exclusión social, a lo largo del globo terrestre, generalmente en proyectos de comunicación para el cambio social y el desarrollo: *Photovoice* en Inglaterra, *Asha Nepal*, *Bridges to Understanding* y *Click on Hearts* en EEUU, *Foto Kids* Guatemala, *Aecha Paraguay*, *Photovoice Singapur*, y, en España, organizaciones como *Imagen Acción*, *Fotovoz* y *youPHOTO*.

Sin embargo, hoy en día asistimos a otras manifestaciones participativas a través de la fotografía, donde se comparten imágenes y se pretenden unos discursos. No hacemos referencia únicamente a plataformas en internet como Flickr, Picassa, Instagram, 500px, Pinterest, etc. Sino también a esas transacciones constantes, que se hacen a través de la mensajería instantánea: SMS, Wassapp, Telegram, Teleline, etc. En la era

de la convergencia se presentan nuevas posibilidades de generar propuestas simbólicas que dan cuenta de la experiencia de los propios sujetos, elaborando productos comunicacionales [como las fotografías] que en “forma y fondo” expresan sus particulares puntos de vista, sensaciones que componen afectos e ideas para ser compartidas. Lo relevante es que dichas expresiones pueden ser compartidas no solo a nivel local/nacional sino en espacios y experiencias comunicacionales más allá de sus territorios cotidianos, lo que Sinclair (2000) denomina, “regiones geolingüísticas”. Los sujetos tienen posibilidades de recibir y generar propuestas de sentido, a partir de la utilización de dispositivos del sistema infocomunicativo, siendo capaces de generar “relatos” o “micro-relatos” que les vinculen a preocupaciones y temáticas que involucran la propia experiencia como la de los otros. Como señala Castells (2009, p. 395), “el espacio público es el espacio de la interacción social y significativa, donde las ideas y los valores que se forman, se transmiten, se respaldan y combaten; espacio que en última instancia se convierte en el campo de entrenamiento para la acción y reacción”.

Esto sitúa a estas prácticas comunicacionales en un plano simbólico-cultural, en el que los sujetos utilizan los dispositivos tecnológicos como una forma de poder simbólico (Lull, 2000), pero con una distinción central; ya no se trata solo de construcciones de significados a partir de las imágenes y su visionado/lectura, no es solo expresar por expresar. Implica relatar desde sí mismo en un espacio en que se incluye la “otredad”, expresar con otros. Estos espacios simbólicos de “conversación” son evidentemente de distinta naturaleza, van desde los “issues” propuestos por los medios masivos hasta los problemas del barrio, desde la percepción de lo medioambiental hasta la precariedad del empleo, desde críticas al sistema educacional hasta las propias experiencias afectivas. Sin embargo, en todos estos planos no solo es necesario disponer de los dispositivos adecuados o de la “experiencia” a partir de la cual “relatar”, es necesario disponer de una competencia digital suficiente, así como disponer de un cierto capital cultural (Bourdieu, 1997).

Es cierto que en los usos que hacen los sujetos, lo necesario es tener acceso, manejar elementos básicos de competencia digital, pero es especialmente relevante haber construido un sentido del uso de Internet, es decir, el pretexto que establecen los sujetos para relacionar su propia biografía (domiciliada socioculturalmente) a unos usos determinados.

Ahora bien, ¿qué ocurre en estos actos hacia la fotografía y la participación? Quizá se esté incurriendo en riesgo, compartimos con Bauman (2002, p. 37) cuando señala que los procesos sociales de esta *modernidad líquida* están tendiendo a “transformar la identidad humana de algo dado en una tarea y en hacer responsables a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño”, eximiendo responsabilidades. Trabajar la alfabetización, a través de la fotografía participativa, debe ser entendida como propuesta dirigida a “empoderar comunicacionalmente” buscando recoger nuevos desafíos que plantean los cambios en los sujetos los procesos sociales, y los nuevos dispositivos y gramáticas en que están incluidos los nuevos y viejos medios, para comprender la transición de la identidad a identidades en contextos sociales cada vez más cambiantes y *líquidos* (Touraine, 2005).

Una fotografía participativa como espacio socio-comunicativo en que se hibridan lo subjetivo y lo social, el análisis crítico y la

expresión, que suponen también una orientación metodológica que recoge e implica aprender a relatar el nuevo contexto social con las tecnologías comunicacionales disponibles para que ayude al sujeto a relatarse y relatarnos colectivamente. De esta manera, debemos plantearnos esa otra fotografía participativa y su alfabetización enmarcada bajo tres dimensiones desde las cuales se define y construye esta perspectiva educomunicativa: 1. Generándose desde la ciudadanía y la sociedad civil, por su potencial comunicacional; 2. Orientándose hacia el desarrollo de las competencias narrativas de los sujetos, fomentando las habilidades expresivas para construir relatos asociados a un cierto capital cultural. Las competencias narrativas implican la capacidad crítica y reflexiva, pero no solo de la comunicación mediada sino del contexto social de los sujetos; 3. Y buscando la participación entre los propios sujetos para organizarse en función de objetivos comunes o movimientos sociales en nuevas realidades comunicativas convergentes y espacios de participación social.

4 COMUNICACIÓN Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

4.1 Alfabetización mediática

Aunque son muchas las dificultades para enmarcar conceptualmente el término de alfabetización mediática y los términos vinculados a la enseñanza de los medios de comunicación, es un ejercicio que permanece en constante construcción (Contreras, 2014), pues como apuntan Gutiérrez y Tyner (2012, p. 34) “desde que Gilster (1997) popularizase el concepto de “Alfabetización Digital” (Digital Literacy), han ido apareciendo otros muchos términos para designar esta preparación básica para la sociedad digital: multialfabetizaciones (Multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000; Cope & Kalantzis, 2009; Jenkins & al., 2006; Kress, 2000; Robinson, 2010); alfabetización multimedia (Multimedia Literacy) (The New Media Consortium, 2005); nuevas alfabetizaciones (New Literacies) (Dussel, 2010; Jenkins & al., 2006); alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy) UNESCO (2008, p. 6) y educación para la alfabetización mediática (Media Literacy Education).

Ante la vorágine de términos y conceptualizaciones, “existe una necesidad urgente de afilar los argumentos y focalizar la energía, ante el riesgo de que la alfabetización mediática se disperse en la bruma de la retórica tecnológica. Otro riesgo posible es caer en la ambigüedad extrema y generalizada, poco definida. Algo así como un conjunto de buenas intenciones, pero insuficientes en la práctica” (Buckingham, 2010, en Mc-Dougal & Kendal, 2012, p. 22). Por ello, debe plantearse también la formación crítica de los ciudadanos en su entorno económico, cultural y social para la igualdad y el progreso de la ciudadanía (Area & Guarro, 2012, p. 28).

Estamos todavía en un modelo marcado por un discurso tecnológico sobre los cambios en la sociedad “cargado de retórica, promesas y esperanzas forzadas” como afirman Pérez-Tornero y Varis (2010, p. 14) y “tal vez no estamos preparados para explicarlo totalmente (...) ya que afecta a todas las dimensiones de nuestra existencia. Tal vez ésta es una mutación sin precedentes, que no solo afecta a nuestro entorno, sino también de manera decisiva influye en nuestra psique y en nuestro carácter”. Quizá “ahora es imperativo abandonar la confianza ciega en la tecnología, para pasar a profundizar en nuestro espíritu crítico. Tenemos que desarrollar una actitud

consciente” (Torner & Varis 2010, p. 14). Humanizar los procesos comunicativos desde una visión que entienda la trascendencia de la acción dialógica entre los individuos y poner de nuevo en el centro del pensamiento a las personas y no a las máquinas. Este podría ser el enfoque al que se debiera volver tras el espejismo tecnológico al que la sociedad está expuesta en los últimos tiempos (Contreras, 2014). Un tiempo, en el que, como afirma Marí Sáez (2011, p. 10) prepondera un determinismo tecnológico, que sitúa en el centro de los análisis y de las soluciones a las tecnologías de la información y de la comunicación, frente a los factores de carácter económico, social o político, que han sido desplazados o directamente diluidos.

En consecuencia, en ese espejismo tecnológico al que nos referimos, que Contreras (2014) califica como “embaucador” o sobre los artefactos periféricos “auténticas prótesis de nuestros cuerpos” (Pérez-Tornero, 2012) ha generado y genera en los y las adolescentes necesidades imperiosas sin las cuales no pudieran vivir. Pues en esta era de la convergencia mediática, “donde chocan los viejos y los nuevos medios (...), la convergencia no tiene lugar mediante los aparatos mediáticos, por sofisticados que estos puedan llegar a ser. La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales mediante sus interacciones sociales con otros” (Jenkins, 2008, p. 14), aunque afrontemos nuevos paradigmas en la comunicación no quiere decir que los paradigmas tradicionales no tengan vigencia en la actualidad. Kaplún manifestaba que los ciudadanos y especialmente los adolescentes “sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática. Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a la educación, etc. reclaman también su derecho a la participación y, por tanto, a la comunicación” (Kaplún, 1998, p. 3)

Las iniciativas a favor de la educación mediática, entendida como el proceso formativo cuya realización es la alfabetización mediática (Buckingham, 2005, p. 21), presuponen necesariamente en su discurso unos referentes axiológicos determinados (éticos, políticos y cívicos). “Pues educar para la ciudadanía mediática es, recíprocamente, un modo de empoderar a la ciudadanía en sociedades plurales y democráticas hipercomunicadas” (González & Contreras, 2014, p. 135), donde el proceso es más importante que los productos. Procesos de fortalecimiento colectivo que preceden al desarrollo de los mensajes y prevalece sobre las actividades de diseño, producción y difusión. El proceso se extiende a lo largo de un período que tiene un inicio, pero no un final inmediato, porque ni empieza ni termina con los mensajes. El fortalecimiento organizativo, la recuperación de la memoria y de la identidad colectiva, y en última estancia, el crecimiento de la vida democrática son los verdaderos resultados del proceso comunicacional.

En el nuevo entorno comunicativo y la instauración de lo que se ha dado en denominar la era del prosumidor, la educación mediática debería ser capital y patrimonio de toda la ciudadanía, porque como decía Kaplún (1998, p. 51) “solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reivindica y no lo que simplemente se ve, se lee o se escucha. Solo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos”

“Cuando hacemos comunicación educativa [a través de la fotografía participativa] estamos buscando siempre, de una y

otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes [a través de las fotografías y los procesos dialógicos] para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad o para suscitar una reflexión o para generar una discursión” apunta Kaplún (1998, p. 17).

4.2 Dimensiones e indicadores: alfabetización mediática

Ferrés y Piscitelli (2012) ofrecen algunos criterios que deberían presidir la educación mediática, además de una propuesta articulada de dimensiones y de indicadores para definir la nueva competencia mediática. Esta propuesta ha sido realizada por los autores y ajustada a partir de las aportaciones de 50 reconocidos expertos, españoles y extranjeros a través de la investigación *La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. Así, en el documento se afirma que “la competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales que servirán como base para evaluar el grado de competencia, audiovisualmente hablando. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión)” (Ferrés & Piscitelli, 2012). Y aunque es una propuesta significativa encuentra detractores, Pérez y Delgado (2012), después de analizar y estudiar las investigaciones más actuales que refieren propuestas de indicadores para evaluar los niveles de competencia mediática, manifiestan que “el desarrollo de la alfabetización mediática implica una conceptualización [quizá] más amplia en relación con el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes para expresarse y entender la comunicación en cualquier tipo de soporte mediático o tecnológico” (Pérez & Delgado, 2012, p. 33), pues los rápidos cambios a los que nos enfrentamos llevan a ampliar constantemente los campos de acción de estas iniciativas.

Además, entienden que para proponer actuaciones de aprendizaje en base a un diseño didáctico de las mismas “será conveniente atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa. De este modo, conseguiremos personas autónomas y críticas a la hora de enfrentarse a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación” (Pérez & Delgado, 2012, p. 33).

Todas estas dimensiones e indicadores han contribuido a elaborar herramientas de trabajo de distinta índole: entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, workshops, etc. que están siendo utilizados en estos momentos no solo para evaluar a niños, adolescentes, mayores, docentes, etc. del ámbito de la educación reglada sino también poniendo la mirada en otros colectivos, como los profesionales de la comunicación, universitarios, familias y colectivos vulnerables y/o en riesgo de exclusión social. Atendiendo a lo anterior, entendemos que elaborando instrumentos que se adecuen a los contextos y a los códigos referenciales para cada uno de estos colectivos y prácticas, se podrá obtener una visión más global sobre el nivel de alfabetización y competencia mediática, y la importancia de adquirir las competencias necesarias, no solo para valerse óptimamente, sino además para ejercer nuestras

responsabilidades y derechos como ciudadanos, “el desarrollo de la competencia mediática para el fortalecimiento de la ciudadanía” (Contreras, 2014, p.49).

Analizar cómo se alfabetiza mediáticamente con la fotografía participativa como práctica comunicativa puede ser un ejercicio recurrente; sin embargo, a su vez puede contribuir también a analizar la práctica en sí.

4.3 Selección y propuesta de indicadores para la alfabetización mediática a través de la fotografía participativa

A partir de las investigaciones citadas en el presente artículo, publicadas durante la última década con repercusión e impacto internacional, en la línea que marcan Pérez y Delgado (2012) para proponer actuaciones de aprendizaje en base a un diseño didáctico en el desarrollo de la alfabetización mediática con una conceptualización más amplia en relación con el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes para entender la comunicación en y hacia la fotografía participativa, proponemos una selección de indicadores que se consideran relevantes en seis dimensiones articuladas entre sí, desde la toma de conciencia por parte del sujeto que toma la fotografía [autonomía que posee al ejecutar el acto] y el proceso en que se inserta su práctica, como persona que reflexiona y actúa desde su propio ser, siendo centro de acción, de reflexión y de poder.

4.3.1. Acceso a la información

Dimensión: Ideología y valores

(1) *Ámbito de análisis:*

- Reconocer la influencia de mensajes mediáticos en las decisiones y relaciones personales, familiares, etc.
- Detectar intenciones/intereses subyacentes en producciones mediáticas sobre: ideología, valores explícitos y latentes.
- Actitud ética hacia productos útiles para consulta, documentación o el entretenimiento.
- Capacidad de analizar identidades virtuales y detectar estereotipos, analizando sus causas y consecuencias.
- Gestionar las emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y valores que transmiten.

(2) *Ámbito de expresión:*

- Usar nuevas herramientas comunicativas de acuerdo con valores cívicos, democráticos y de respeto social y natural.
- Elaborar productos y modificar existentes para cuestionar valores o estereotipos en producciones mediáticas.
- Aprovechar herramientas del entorno comunicativo comprometiéndose responsablemente en un diálogo intercultural.

4.3.2. Lenguaje visual y dialógico. Codificación y decodificación

Dimensión: Lenguajes

(1) *Ámbito de análisis:*

- Interpretar y valorar códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje.
- Analizar y valorar mensajes desde el significado, sentido, estructuras narrativas, géneros y formatos.

- Comprender el flujo de informaciones de múltiples medios, soportes, plataformas y medios de expresión.

(2) *Ámbito de expresión:*

- Expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y significación.
- Elegir distintos sistemas de representación y estilos en función del contenido a transmitir e interlocutor.

4.3.3. Recepción y comprensión del mensaje

Dimensión: Procesos de recepción y de interacción

(1) *Ámbito de análisis:*

- Valorar los efectos cognitivos de las emociones, tomar conciencia de las ideas y valores.
- Conocer la importancia del contexto en los procesos de recepción y de interacción.
- Apreiciar los mensajes provenientes de otras culturas para el diálogo intercultural.

(2) *Ámbito de expresión:*

- Actitud activa con las pantallas para construir una ciudadanía capaz de transformarse y transformar el entorno.
- Realizar un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas de las redes sociales.
- Conocer las normas legales en materia audiovisual y actitud responsable.

4.3.4. Tecnología que difunde y soporta

Dimensión: Tecnología

(1) *Ámbito de análisis:*

- Comprender el valor de las tecnologías de la información y comunicación y sus posibles efectos.
- Interaccionar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.
- Actitud curiosa motivada para conocer y usar innovaciones tecnológicas de comunicación.

(2) *Ámbito de expresión:*

- Seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática, en función de criterios conscientes y razonables.
- Adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
- Elaborar y manipular imágenes conociendo la construcción de representaciones de la realidad.

4.3.5. Producción y difusión

Dimensión: Procesos de producción y difusión

(1) *Ámbito de análisis:*

- Diferenciar entre producciones individuales y colectivas, entre populares y corporativas, públicas y privadas.
- Conocer los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión.
- Conocer los códigos de regulación y autorregulación que protegen y exigen a los distintos actores sociales.

(2) **Ámbito de expresión:**

- Trabajar de forma colaborativa en la elaboración de proyectos fotográficos y mediáticos.
- Seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos con nuevos significados.
- Compartir y diseminar información, a través de medios tradicionales y redes sociales.
- Manejar la propia identidad online/offline y actitud responsable ante el control de datos propios y ajenos.

4.3.6. Participación creativa. Estética

Dimensión: Estética

(1) **Ámbito de análisis:**

- Cultivar gustos por aspectos formales, no solo de lo que se comunica, sino también de la manera cómo se comunica.
- Reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética.
- Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.
- Identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.

(2) **Ámbito de expresión:**

- Producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad.
- Transformar y apropiarse de producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

4.4 Creatividad/cultura visual. Estrategias para la acción

Volviendo a Castells, a través de su obra *La era de la información* y su *sociedad en red* donde estudia los cambios acontecidos en la producción, en el poder, en la cultura, en las relaciones sociales y en los modos de existencia; afirmaba que estos procesos habían generado una nueva estructura dominante; una nueva economía de la información/global, y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real (Castells, 1997, p. 371). Una virtualidad real a través de las pantallas que nos hace percibir el mundo de una manera singular, con una abrumadora presencia de imágenes en el actual universo perceptivo, de la potencialidad de las imágenes y de la conexión existencial directa entre el sujeto y el objeto.

Sin embargo, en esta nueva cultura de red no debemos descartar esa otra *cultura visual*, no solo aquella que reproducen miméticamente las apariencias visuales, tal y como son percibidas por nuestra mirada generalizando cualquier idea de fotografía, o presentada en una pantalla, sino incluir, además, cualquier otro tipo o idea de *visualización*. Una *cultura visual ampliada*, cuyo contenido se despliega sobre tres diferentes procesos: el proceso de ver el mundo; el proceso de hacer representaciones visuales del mundo; y el proceso de imaginar o crear imágenes mentales del mundo (Mitchell, 2005, p. 239). Es decir, en esta sociedad en red, seguimos *mirando*, *visualizando* e *imaginando* el mundo, y estas tres formas de visualidad deben ser la base de cualquier estrategia para la acción.

Aunque “la fotografía afirma ante nuestros ojos la existencia de aquello que representa” (Dubois, 1986, p. 50) la fotografía habría que entenderla de una manera más “extendida”, en torno al quehacer común de todas las ciencias, en tanto registra, produce, analiza e interpreta la realidad. En sus últimos años, Roland Barthes escribió “que más allá del nivel informativo/comunicativo y del simbolismo referencial, diegético, autoral o histórico, existe (...) un tercer sentido que se desvincula de la propiedad significativa de la representación” (Villaró, 2011). Paradójicamente, Berguer señalaría que cuando una fotografía es además utilizada con palabras, juntas pueden llegar a producir un efecto de incuestionable certeza o, incluso, de afirmación dogmática (Berguer, 2008, pp. 91-92), de poder, como en los procesos dialógicos hacia la fotografía participativa.

En cualquier caso, seguir ciegos frente a la realidad substancial e instrumental de las imágenes implicaría renunciar al proyecto de una ciencia social multimodal en la que se integren nuevas perspectivas ontológicas, epistemológicas, metodológicas y técnicas (Bericat, 2011). La mejor estrategia, sin duda alguna, es una educomunicación que tiene que plantearse ser punto de partida para que emerjan movimientos alternativos que al menos reflexionen sobre su realidad, se apropien de los recursos para entenderla y desarrollen los presupuestos científicos, morales y sociales que permitan recrearla. Ya decía Aguaded (2004, p. 27) que “el reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo y sus poderosas armas para recrearlo y construirlo”.

Tal vez debiéramos retomar a Habermas (1987) y su teoría de la acción social sobre la base de la comunicación humana, y su ética del discurso: procedimental, universal y constructivista, y confiar en la capacidad de las personas para dirigir el curso de los acontecimientos.

5 EMPODERAR: LA VOZ DE LA IMAGEN

Apelar hoy al término de empoderamiento, desde la perspectiva comunicacional y, específicamente, desde la Comunicación y la Educación, nos lleva necesariamente a revisar constantemente las distintas conceptualizaciones. Sin embargo, y a pesar de las diferencias en intentar enmarcar el término, lo que realmente está encima de la mesa es el propósito de hacer propuestas que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos, conscientes y con competencias narrativas en el uso responsable y cívico, favoreciendo así los procesos participativos y deliberativos que son el sustento de una ciudadanía viva que permita participar en los espacios públicos infocomunicativos tanto individual como colectivamente. (González, 2011; González & Contreras, 2014; Phillippi & Avendaño, 2012).

De este modo, González y Contreras (2014) manifiestan que el concepto de empoderamiento debe situarnos en dos enfoques esenciales para entenderlo, como son la ética dialógica y el enfoque de capacidades por su vinculación con el ámbito comunicativo y por su contribución a la noción de desarrollo humano, presentes en programas en educación mediática de organismos internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea.

Y es que no podemos entender la fotografía participativa si no está vinculada a la pedagogía dialógica crítica de Paulo Freire, en el marco de su *pedagogía de la pregunta* de orientación claramente política y práctica. Entender desde ahí la fotografía participativa implica asumir [y rescatar] tres aspectos

fundamentales: a) en primer lugar, el sujeto deja de ser un mero objeto, pues ya no es un recipiente vacío a ser llenado, sino que, en tanto que sujeto, va a ser sometido a un desafío para que logre un conocimiento crítico de su situación como sujeto activo de la praxis y transformador de la realidad social. b) A su vez, el objeto de estudio debe estar inscrito dentro de la propia práctica educativa liberadora y se parte de ella para su análisis, de manera que se trataría de un acto político de conocimiento. c) Y en cuanto al método, no se trata de algo ya establecido ni impuesto, sino que es co-creado y re-creado junto con los sujetos que participan en el acto de creación del conocimiento contextualizado e historizado (Escobar, 1990; Freire, 2002a, 2002b).

Experimentar a través de la fotografía participativa como instrumento edu-comunicativo no se puede entender sin su finalidad cívica, sin un trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía, y en consecuencia de los adolescentes (Coad & Evans, 2008). Compartimos con González y Contreras (2014) que empoderar significa reforzar la autonomía, la participación y la libertad a través de sus narraciones, sus diálogos y discursos para el desarrollo humano y la libertad en sentido amplio. Abrir un espacio de intersubjetividad a través de la fotografía y la participación, en la búsqueda de consenso de verdad, de justicia y de progreso social (Habermas, 1987). La verdad es entendida como la unión inquebrantable entre la acción y la reflexión, en los procesos dialógicos acerca de la realidad, la corrección en los diálogos acerca de la justicia, la libertad a la hora de enunciar e interpretar, la igualdad o simetría entre los participantes y la verdad o sinceridad en el proceso comunicativo (González & Contreras, 2014) que permite cambiar el mundo.

Respecto al enfoque de capacidades, se observa que los nuevos dispositivos tecnológicos y sus nuevas gramáticas son usados por los adolescentes en la medida que asumen un sentido en sus prácticas cotidianas y trayectorias biográficas. Además, tanto los niños como los adolescentes han sido claves en la instalación y comprensión de los cambios a nivel cultural y no solo comunicacional. Constituyen, en muchos casos, la vanguardia en la adopción de las innovaciones sociales más amplias. Ya declaraba, hace décadas, Mead (1987), que comenzaba a generarse un grupo etéreo de menor edad que producía sus propios sistemas simbólicos-culturales, incluso sin considerar totalmente las propuestas de las tradicionales agencias de socialización como la familia y la escuela. Probablemente, en este principio de siglo, caracterizado por la velocidad de los cambios, son precisamente los jóvenes y los niños los protagonistas de muchas propuestas simbólicas, que pueden utilizar la fotografía como una herramienta altamente flexible, que cruza las barreras culturales y lingüísticas y que se adapta a todas las capacidades. El lenguaje que nace de las imágenes da una perspectiva creativa y diferente de transmitir ideas y sentimientos. Las fotografías que conforman las “miradas” se convierten en herramientas útiles, una excelente forma de definir las realidades, y comunicar perspectivas diferentes para concientizar sobre lo que nos rodea. Su facilidad de difusión promueve el intercambio y aumenta el potencial para generar el diálogo y el debate, contribuyendo a la toma de decisiones relacionadas con este ecosistema.

A su vez, brinda un espacio para la confianza y la expresión, pero sobretudo una nueva forma para observar y reconocerse (Rabadán, 2014). Un proceso tanto individual como colectivo, tanto interpersonal como comunitario (Hur, 2006), que nos

empodera en relación a lo que pensamos de nosotros: a través de la concienciación de nuestras capacidades y conocimientos, de nuestras potencialidades (Staples, 1990, p. 32). Y en esta estricta relación con el empoderamiento individual, los individuos se unen para romper la propia soledad y silencio, interaccionando mutuamente y aprendiendo del otro, desarrollando herramientas para una acción colectiva (Boehm & Staples, 2004). En el paso de la concienciación a la acción, el individuo toma conciencia de su poder, se empodera, actuando para contribuir a mejorar su situación y la de la colectividad.

Quizá no haya que esperar a “la existencia de malestares individuales y/o malestar social como el primer paso hacia el empoderamiento” (Hur, 2006, p. 529), quizá los aventureros en este caso, se encuentran perdidos y andan de manera confusa sin encontrar la salida. Es necesario, por tanto, generar nuevas conceptualizaciones que permitan nuevas orientaciones metodológicas formativas en comunicación y educación, que promuevan el uso de los nuevos espacios digitales emergentes como ciudadanos empoderados comunicacionalmente, es decir, competentes para relatar (habilidades expresivas) más específicamente relatarse (como individuo) y relatarnos (colectivamente), propiciados por los elementos convergentes de la tecnología digital, porque el conocimiento se construye culturalmente, y los significados cambian con el tiempo y desde un lugar a otro.

6 CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos analizado la vinculación teórica entre la práctica de la fotografía y la participación, la alfabetización mediática y las claves para el empoderamiento, que nos ha llevado a realizar una propuesta que integre dimensiones e indicadores, a nuestro juicio, relevantes para el desarrollo de la competencia mediática, con el fin de construir un fundamento válido para la educación mediática a través de la fotografía participativa. Una oportunidad para la ampliación y el enriquecimiento del campo, así como de las prácticas sociales de apropiación y transformación que se están llevando a cabo en la última década, de la experiencia y la construcción de la realidad social y humana.

En el artículo utilizamos nuestros hallazgos para construir y argumentar sobre estas ideas, y que la investigación basada en imágenes se presenta con la intención de contribuir a alfabetizar digital y tecnológicamente ayudando a jóvenes y adolescentes a cuestionar representaciones y a romper con procesos de otredad para que como miembros de la comunidad puedan además, expresarse e integrarse. A través de la interacción social y los procesos dialógicos se puede impulsar el entendimiento intercultural y el aprendizaje a través del diálogo y la práctica creativa, alfabetizando en la nueva era digital.

Al fin y al cabo la tecnología ha de ser vista como un medio y educar para la ciudadanía mediática ha de ser un modo de empoderarla. Sugerimos que este tipo de trabajos puede contribuir específicamente a la base de conocimientos de profesores, educadores, formadores y profesionales para considerar los métodos visuales como medio de *buena enseñanza* (Kincheloe, 2003) como un continuo y complejo en la praxis de la investigación. Al pasar entre lo visual y lo verbal, lo teórico y lo empírico, el documentado y la interpretación, buscamos tejer una compleja serie de perspectivas y entendimientos.

REFERENCIAS

- Aguaded, J. I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24, 25–34.
- Aguaded, J. I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7–8. doi: [10.3916/C39-2012-01-01](https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01)
- Aldridge, J. (2012). The participation of vulnerable children in photographic research. *Visual Studies*, 27(1), 48–58. doi: [10.1080/1472586X.2012.642957](https://doi.org/10.1080/1472586X.2012.642957)
- Ali-Khan, C., & Siry, C. (2013). Sharing seeing: Exploring photo-elicitation with children in two different cultural contexts. *Teaching and Teacher Education*, 37, 194–207. doi: [10.1016/j.tate.2013.08.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.004)
- Allen, Q. (2012). Photographs and stories: ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative Research*, 12(4), 443–458. doi: [10.1177/1468794111433088](https://doi.org/10.1177/1468794111433088)
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de Documentación Científica*, 35, 46–74. doi: [10.3989/redc.2012.mono.977](https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977)
- Barthes, R. (1986). *Retórica de la imagen Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, voces, textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Londres: Polity Press.
- Berguer, J. (2008). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Bericat Alastuey, E. (2011). Imagen y conocimiento: retos epistemológicos de la sociología visual. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 22, 113–140. doi: [10.5944/empiria.22.2011.87](https://doi.org/10.5944/empiria.22.2011.87)
- Boehm, A., & Staples, L. H. (2004). Empowerment: The point of view of consumer. *Families in Society*, 85(2), 270–280. doi: [10.1606/1044-3894.314](https://doi.org/10.1606/1044-3894.314)
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. (2011, June). Media Literacy: New Directions or Losing our Way? In *Manifiesto for Media Education Symposium*. Symposium conducted at the meeting of the Royal Institute of British Architects, London.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia de internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Plaza y Janés. doi: [10.1007/978-3-322-89613-1](https://doi.org/10.1007/978-3-322-89613-1)
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Coad, R., & Evans, J. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children and Society*, 22(1), 41–52. doi: [10.1111/j.1099-0860.2006.00062.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00062.x)
- Contreras, P. (2014). *La alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisiones: Media literacy as a tool for intervention in prisons* (Doctoral dissertation, Universidad de Huelva). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10272/7946>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Psychology Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. Pedagogies. *An International Journal*, 4(3), 164–195. doi: [10.1080/15544800903076044](https://doi.org/10.1080/15544800903076044)
- Coronel, J. M., & Rodríguez, I. (2013). Let me put it another way: Methodological consideration on the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98–129. doi: [10.4471/qre.2013.20](https://doi.org/10.4471/qre.2013.20)
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and visual representation*. New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203416723](https://doi.org/10.4324/9780203416723)
- Checkoway, B., & Richards-Schuster, K. (2004). Youth Participation in Evaluation and Research as a Way of Lifting New Voices. *Children, Youth and Environments*, 14(2): 84–98.
- DeJean, W. (2008). Picture This: Using Photography to Conceptualize Social Justice. *Multicultural Perspectives*, 2(10), 105–109. doi: [10.1080/15210960801998021](https://doi.org/10.1080/15210960801998021)
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. Retrieved from http://www.virtualeduca.info/Documentos/ve_BA09%20-0_confDussel.pdf
- Escobar, M. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México: UNAM.
- Ewald, W., & Lightfoot, A. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75–82. doi: [10.3916/C38-2012-02-08](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08)
- Ferrés I Prats, J., García Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M., & Blames, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l'Audiovisual/Comunicar.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002b). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- Gozálviz, V., & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación. *Comunicar*, 42(21), 129–136. doi: [10.3916/C42-2014-12](https://doi.org/10.3916/C42-2014-12)
- Guerrero, A. L., & Tinkler, T. (2010). Refugee and Displaced Youth Negotiating Imagined and Lived Identities in a Photography-Based Educational Project in the United States and Colombia. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 55–74. doi: [10.1111/j.1548-1492.2010.01067.x](https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01067.x)
- Gutiérrez Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31–39. doi: [10.3916/C38-2012-02-03](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03)
- Jenkins, H. (2008). *Convergente cultura: La convergencia de la cultura de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Habermans, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* (vol. 1). Madrid: Taurus.
- Hubbard, J. (1991). *Shooting back: A photographic view of life by homeless children*. New York: New York Press.
- Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of Theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components Across disciplines. *Journal of community psychology*, 34(5), 523–540. doi: [10.1002/jcop.20113](https://doi.org/10.1002/jcop.20113)
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Retrieved from the T. MacArthur Foundation website: <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>
- Jenkins, H. (2008). *Convergente cultura: La convergencia de la cultura de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Killion, Ch. M. (2001). Understanding cultural aspects of health through photography. *Nursing Outlook*, 49, 50–54. doi: [10.1067/mno.2001.110011](https://doi.org/10.1067/mno.2001.110011)
- Kincheloe, J. L. (2003). Critical ontology: Visions of selfhood and curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), 47–64.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge
- Kolb, B. (2008). Involving, sharing, analysing: Potential of the participatory photo interview! *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 12. Retrieved from <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803127>
- Lemesianou, Ch. A., & Grinberg, J. (2006). Doing educational research in a complex world. In K. Tobin & J. Kincheloe (Eds.), *Doing education research* (pp. 211–234). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Lull, J. (2000). *Media, Communication, Culture. A Global Approach* (pp. 160–188). New York: Columbia University Press.
- Luna, J. R. (2009). Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2, Art. 35.
- Luttrell, W. (2006). *Making culture visible: Children's photography, identity and agency*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, Montreal, Canada.
- Luttrell, W. (2010). A camera is a big responsibility: a lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224–237. doi: [10.1080/1472586X.2010.523274](https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523274)
- Luttrell, W., & Chalfen, R. (2010). Lifting up voices of participatory visual research. *Visual Studies*, 25(3), 197–200. doi: [10.1080/1472586X.2010.523270](https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523270)
- Lykes, M. B., Blanche, M.T., & Hamber, B. (2003). Narrating survival and change in Guatemala and South Africa: The politics of representation and a liberatory community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 31(1/2), 79–90. doi: [10.1023/A:1023074620506](https://doi.org/10.1023/A:1023074620506)
- McDougall, D. (2006). *The corporeal image: Film, ethnography and the senses*. Princeton: Princeton University Press.
- McDougall, J., & Kendall, A., (2012). Critical media literacy after the media. *Comunicar*, 38, 21–29. doi: [10.3916/C38-2012-02-02](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02)
- Marí-Sáez, V. M. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Madrid: Editorial Popular.
- Marzal Felici, J. (2007). *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.
- Masterman, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mead, M. (1987). *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (2005). An Interview with W. J. T. Mitchell. In M. Dikovitskaya (Ed.), *Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn* (pp. 238–257). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Mizen, P. (2005) A little "light work"? Children's images of their labour. *Visual Studies*, 20(2), 124–139. doi: [10.1080/14725860500244001](https://doi.org/10.1080/14725860500244001)

- Mizen, P., & Ofosu-Kusi, Y. (2010). Unofficial truths and everyday insights: understanding voice in visual research with the children of Accra's urban poor. *Visual Studies*, 25 (3), 55–267. doi: 10.1080/1472586X.2010.523278
- Montero, M., & Navarro, M. (2008). Comunicación y cambio social: algunos ejemplos históricos. *Revista Comunicación y Hombre*, 4, 169–177.
- Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres: ¿Hay alguien que nos escuche?* Madrid: Banco Mundial Ediciones Mundi-Prensa.
- Packard, J. (2008). 'I'm gonna show you what it's really like out here': the power and limitation of participatory visual methods. *Visual Studies*, 23(1), 63–77. doi: 10.1080/14725860801908544
- Pérez, M^a A., & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25–34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02
- Pérez, R. (2003). *Psicología social de la comunicación de masas: Introducción a las teorías psicosociales de la recepción mediática*. San José: Siedin.
- Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Paris: UNESCO; Institute for Information Technologies in Education.
- Phillippi, A., & Avedaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar*, 36, 61–68. doi: 10.3916/C36-2011-02-06
- Rabadán, Á. V. (2014). *YouPHOTO. "The voice of the image". Fotografía participativa. Promoción de la convivencia y la identidad en un centro de enseñanza secundaria* (Doctoral dissertation, Universidad Internacional de Andalucía). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10334/2834>
- Radley, A., Hodgetts, D., & Cullen, A. (2005). Visualizing homelessness: A study on photography and estrangement. *Journal of Community and Applied Psychology*, 15(4), 273–295. doi: 10.1002/casp.825
- Robinson, A. (2010). *New Media Literacies by Design*. In K. Tyner (Ed.), *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York/London: Routledge.
- Sharples, M., Davison, L., Thomas, G. V., & Rudman, P. D. (2003). Children as photographers: An analysis of children's photography behaviours and intentions at three age levels. *Visual Communication*, 2(3): 303–330. doi: 10.1177/14703572030023004
- Sinclair, J. (2000). *Televisión: comunicación global y regionalización*. Barcelona: Gedisa.
- Siry, C., & Ali-Khan, C. (2011). Writing we: collaborative text in educational research. In C. Malott & B. Portfilio (Eds.), *Critical pedagogy in the 21st century* (pp. 233–249). Connecticut: Information Age Publishing.
- Skovdal, M. (2011). Picturing the coping strategies of caregiving children in Western Kenya: from images to action. *American journal of public health*, 101(3), 452–3. doi: 10.2105/AJPH.2010.192351
- Staples, L. H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social Work*, 14(2), 29–42. doi: 10.1300/J147v14n02_03
- THE MEDIA CONSORTIUM (Ed.). (2005). *A Global Imperative. The Report of the 21st Century Literacy Summit*. California: New Media Consortium.
- Tornero, J. P., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Unesco Institute for Information Technologies in Education.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. Paris: International UNESCO.
- Villaró Moncasí, A. (2011). El eco de la fotografía de Barthes. La nueva cámara lúcida: Notas sobre el cine digital. *Comunicación y Sociedad*, 24(1), 247–268.
- Wang, C., Cash, J., & Powers, L. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 7(1), 81–89. doi: 10.1177/152483990000100113
- Ziller, R. (1990). *Photographing the self*. Newbury Park, CA: Sage.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.