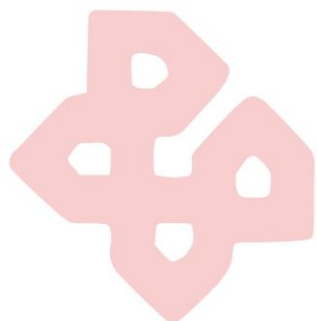




COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIAS A TRAVÉS DE SESIONES DE FOTO-ELICITACIÓN EN UN COLEGIO DIVERSO CULTURALMENTE DE ESPAÑA

Communication between families through photo-elicitation sessions in a Spanish school, culturally diverse



Antonio Bautista García-Vera
Universidad Complutense de Madrid
E-mail: bautista@edu.ucm.es

Resumen:

Este artículo versa sobre la participación y relaciones entre familias en los colegios a los que asisten sus hijos diversos culturalmente. Concretamente, se usó la foto-elicitación, donde los leguajes verbal y fotográfico fueron utilizados por los padres para contar historias sobre temas relevantes para ellos. Estos relatos se iniciaron en reuniones en el colegio y fueron continuados en su contexto familiar y social. Siguiendo una metodología narrativo-biográfica, en cada reunión quincenal de cinco cuatrimestres se proyectaron fotografías tomadas o seleccionadas por ellos de fuentes documentales para comentar y discutir verbalmente su contenido. El propósito principal de esas sesiones de relación audiovisual fue fomentar el conocimiento mutuo de los participantes mediante la evocación y comprensión de las intenciones e interpretaciones de las manifestaciones o acciones relatadas. Se observaron dos situaciones distintas de foto-elicitación: descriptivas y argumentativas, diferentes entre sí por la forma y el contenido narrado. Los resultados indican que el proceso de foto-elicitación tuvo una función importante tanto en las situaciones descriptivas como en las argumentativas por proporcionar espacios y momentos de quietud que mejoraron la relación entre padres, independientemente de su nivel de dominio de la lengua castellana y del país de origen. En las situaciones argumentativas de foto-elicitación, el análisis de la imagen promovido llevó a significados vinculados al nivel de simbolismo iconológico. Cara al futuro, es interesante seguir indagando en los procesos de significación sobre segundas representaciones para conocer hasta qué punto aumentan o pierden significado cada una de ellas en los procesos de foto-elicitación.

Palabras clave: *Análisis imagen, diversidad, educación intercultural, foto-elicitación, relación escuela-familias, relaciones inter-familiares*

Abstract:

This article focuses on the participation and inter-family relations in the schools attended by their children, culturally diverse. Specifically, the photo-elicitation was used, where verbal and photographic languages were used by parents to tell stories about issues that are important to them. These stories began in meetings at school and were continued in their family and social contexts. Following a biographical-narrative methodology, in each biweekly meeting of five quarters, photographs taken by parents were projected, and then verbally discuss its contents. The main purpose of these meetings was to improve mutual knowledge of the participants, by evoking and understanding of the intentions and interpretations of the reported events. We can see that two different photo elicitation situations emerged: descriptive and argumentative, different from each other in form and narrated content. The photo-elicitation had a significant role to play both in descriptive and argumentative situations; by providing a setting and a calm atmosphere they improved parents' knowledge of each other, independently of your level of mastery of the Spanish language and the country of origin. In photo elicitation discussion situations, the analysis of the image has given rise to meanings linked to the level of iconological symbolism. Looking ahead, it is interesting to continue work on the processes of meaning in second representations for ascertaining the extent to which each one of them acquires or loses meaning in the photo-elicitation process.

Key words: Analysis image, diversity, intercultural education, inter-family relations, photo-elicitation, school-family relationship

1. Introducción

En este artículo se presenta un estudio sobre dos temas relacionados; uno, la comunicación entre familias en un colegio diverso culturalmente; otro, respecto al papel de la fotografía en dichas relaciones. Ambos pretenden aportar un conocimiento que facilite el entendimiento mutuo de un grupo de familias y a entablar vínculos con la institución educativa a la que asisten sus hijos. Los datos aportados pertenecen a un proyecto de investigación sobre la mediación tecnológica en las relaciones familias-escuela orientadas a la construcción de una ciudadanía activa (Bolívar, 2006; Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort, 2014; Fernández Enguita, 1993; Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010;) usando la tecnología audiovisual para potenciar unos intercambios más participativos (Diez y Terrón, 2006; Martínez, 2014).

De esta forma, en esta investigación centramos la educación intercultural en el principio del *conocimiento del Otro*; es decir, el que lleva a la comprensión y generación de afectos sobre y con los Otros distintos, pues cuando nos relacionamos nos conocemos y, entonces, empezamos a querernos (Courts, 1998). A su vez, nos propusimos conocer el papel y naturaleza de las representaciones fotográficas en el conocimiento del Otro. La relevancia del Otro se debe a que nuestras acciones, en cierta medida, están fiscalizadas y condicionadas por las actitudes, roles y acciones de los demás hacia nosotros (Mead, 1982). En el caso de un colegio, el aula es el Otro en la medida que afecta a la experiencia de cualquiera de los alumnos. Metafóricamente, el Otro, como grupo social, es el espejo en el que cada uno se ve,

es la imagen que un grupo devuelve a sus miembros como respuesta a sus manifestaciones y comportamientos.

Ahora bien, ¿cómo es el proceso de conocimiento del Otro? Según los presupuestos del interaccionismo simbólico (Mead, 1982) y de la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1986), para entender una acción personal, o un acontecimiento social, es necesario comprender la *intencionalidad* de quienes actúan así como la *interpretación* que hacen de esas acciones quienes reciben su efecto. Las intencionalidades e interpretaciones, por lo tanto, son necesarias para planear tareas en grupo donde cada miembro debe interpretar los actos de los demás a la vez de dar indicaciones sobre las intenciones de sus propias acciones.

Así pues, el conocimiento del Otro es uno de los principios de la educación intercultural que, a su vez, puede orientar el uso de los medios tecnológicos en la investigación sobre la formación en esos colectivos. En este sentido, nos preguntamos ¿qué función pueden tener las herramientas audiovisuales en un colegio para promover una relación entre padres, diversos culturalmente, que fomente su entendimiento mutuo? Concretamente, ¿en qué medida la fotografía ayuda a comprender al Otro o, lo que es igual, a conocer las intenciones e interpretaciones de quienes actúan? Para responder a estas cuestiones revisaremos el uso que se ha hecho de la fotografía en la comunicación humana.

1.1 La foto-elicitación: proceso de conocimiento del Otro

La foto-elicitación, también conocida como “foto-voz”, es un proceso de análisis, reflexión y debate grupal sobre el contenido de fotografías hechas o elegidas por sus miembros. La decisión de usar este procedimiento para conocer las intenciones e interpretaciones del Otro, es porque la fotografía facilita a los participantes sacar algo de su interior, por establecer un puente entre su experiencia pasada y el presente (Harper, 2002).

En los estudios revisados (Clark-Ibáñez, 2007; Harrison, 2002; Kearns, 2012), la foto-elicitación ha fomentado el conocimiento mutuo de los participantes. Ahora bien, se nos planteó un interrogante como consecuencia de que los participantes procedían de países diferentes culturalmente; hecho que no se daba en los trabajos analizados. Esta duda que fundamenta uno de los objetivos de conocimiento del estudio, surgió por el doble rol que ocupaba cada uno de los miembros de grupo; uno, ser productor de una idea o significado que representa capturando un instante de la vida con una intención comunicativa. Otro, ser comentarista, donde percibía, analizaba y valoraba, interpretando los elementos de la imagen desde sus marcos culturales. Debido a la variedad de referentes interpretativos que tenían los participantes en el estudio, surgió la duda ¿pueden ensamblarse en un significado común las distintas interpretaciones sobre un mismo contenido fotográfico? Es decir, ¿pueden conjugarse las intenciones e interpretaciones aportadas en los procesos de foto-elicitación por personas de distinta procedencia cultural para llegar al conocimiento del Otro?

1.2 La fotografía: sistema de representación de significados y emociones

Tanto la interpretación como la intencionalidad humana están configuradas por significados y emociones (Gadamer, 1977; Schopenhauer, 2000). Esto quiere decir que, para comunicar ambas realidades mentales, es necesario representarlas previamente. Desde nuestro punto de vista, aquí reside el papel importante que tiene la fotografía en los complejos procesos de foto-elicitación atendiendo a las características señaladas desde la Semiología. En este sentido, tanto la semiótica visual de Barthes (1989), como la iconografía de Panofsky (1995), contemplan dos niveles de información soportados en la imagen, lo denotativo o nivel de qué y quién se representa, y lo connotativo o nivel de lo simbólico o de los significados atribuidos al contenido representado. Ahora bien, Barthes (1989) planteó un tercer nivel para referirse a la carga emotiva, al *punctum*, punzamiento o herida provocada por un determinado elemento de una foto en una persona, bien cuando lo ha percibido en la realidad, bien cuando lo ha observado en la fotografía ya realizada. Consideramos que los tres niveles son suficientes para comunicar las intenciones e interpretaciones, pues contemplan tanto los significados como las emociones soportadas en ellos.

En este sentido, van Leeuwen (2008) propuso un procedimiento de análisis de la imagen que conjuga el método semiótico de Barthes (1989) con el iconográfico de Panofsky (1995). Es decir, por un lado, recoge lo común a ambos que, como ya hemos indicado anteriormente, es la consideración de que toda imagen tiene dos capas de significado: lo representacional o connotativo y lo simbólico o denotativo. Pero, también, por otro lado, van Leeuwen (2008) se posicionó respecto al elemento que básicamente diferencia a los dos métodos, que planteó Panofsky (1995) con la división del nivel simbólico en dos subniveles: el simbolismo iconográfico (que recoge los significados fundados en convenios o convenciones y acuerdos sociales) y el simbolismo iconológico (para referirse a significados de símbolos procedentes de la ideología y emociones del autor de la imagen) que es el nivel donde, desde nuestro punto de vista, residen las intenciones e interpretaciones histórico-personales de los creadores.

Fue así como van Leeuwen (2008) conjugó criterios de análisis textuales basados en la propia imagen (Barthes, 1989), y contextuales a la misma (Panofsky, 1995), como son los valores e ideología del autor, pero que también son necesarios para entenderla. De esta forma, siguiendo a van Leeuwen (2008), se tendrán presentes los siguientes tres niveles de análisis fotográfico: significado representacional, simbolismo iconográfico y simbolismo iconológico. Evidentemente, el acceso a los distintos significados exigirá diferente profundidad en el análisis. Desde un punto de vista de este estudio, surgió el interés en los procesos de foto-elicitación por conocer en cuál de estos niveles se representan y evocan mejor las intencionalidades y las interpretaciones de los participantes, tanto cuando tienen la función de creadores como la de comentaristas o evaluadores críticos.

Ante los anteriores antecedentes, nos propusimos los siguientes objetivos:

- a) Objetivo a: Conocer si las narraciones verbales soportadas en fotografías permiten entender las *intenciones* de las acciones de los padres grabados en las imágenes. Asimismo, indagar si las sesiones de foto-elicitación fomentan la explicitación de las *interpretaciones* que hacen los padres participantes sobre el contenido de la historia narrada por quien hizo o eligió la fotografía analizada.
- b) Objetivo b: Estudiar la relevancia de la imagen en la comunicación entre padres cuando narran historias vividas por ellos. Es decir:
 - b1) Saber qué función tienen las fotografías tomadas o seleccionadas por los padres para las sesiones de foto-elicitación dirigidas a mejorar la comunicación intercultural.
 - b2) Conocer a qué niveles de análisis de significado de las fotografías acceden los participantes en esas sesiones de foto-elicitación.

Entendemos que los anteriores objetivos responden a la actual expansión del uso de la imagen en más áreas de estudio (Rowell, Kress y Street, 2013), en este caso, la relación intercultural.

2. Método

Elegimos la metodología biográfico-narrativa porque los procesos de indagación que contempla facilitan el conocimiento del mundo experiencial de los humanos (van Manen, 2003), y permite conocer cómo construimos significados sobre otras personas y eventos sociales (Bruner, 1991). Tomamos esa decisión porque estas experiencias pueden ser narradas con imágenes (Bach, 2007; Dubois, 2014). Concretamente, Bach (2007) argumentó que la *indagación narrativa visual* es un proceso de exploración donde las fotografías, junto a otras formas de análisis y expresión, permiten a los participantes conocer mejor sus propias vidas, ayudándoles a comunicar sus ideas, intenciones, interpretaciones y experiencias y, consecuentemente, fomentar su conocimiento mutuo.

Fue así como decidimos recoger la información usando el procedimiento ya comentado de foto-elicitación. Concretamente utilizamos el proceso denominado *autodrivén*, o autodirección de la foto-elicitación (Clark, 1999; Heisley y Levy, 1991) que es cuando los participantes en un trabajo de indagación, padres y madres en nuestro caso, toman fotografías de objetos y personas (con permiso) para representar y comunicar los valores, emociones y temas que son de su interés.

De esta forma, la foto-elicitación es la protagonista de dos elementos básicos del estudio; uno, como procedimiento de mejora de la comunicación intercultural; otro, como medio de participación y representación de datos en investigación social.

2.1. Descripción del trabajo de campo

Fue necesario hacer el estudio con las familias de un colegio caracterizado por su diversidad. Para ello, a finales de 2011 presentamos el proyecto al equipo directivo y al claustro del CEIP Jaime Vera de Madrid (España), centro con un 89% de estudiantes procedentes de 23 países. Valoraron bien la propuesta y la profesora-tutora de un grupo de 4º curso decidió participar en su desarrollo y nos puso en comunicación con las familias de su alumnado, convocándolas a una reunión en el colegio. De las asistentes se comprometieron 14 en el proyecto. Desde enero de 2012 a junio de 2014, disminuyeron de 14 a 8; pues 6 dejaron de asistir por diferentes dificultades. Estas 8 han mantenido su presencia con cierta regularidad en las reuniones quincenales; de las cuales, 2 familias son de República Dominicana, 1 de Marruecos, 1 de Camerún, 1 de Bangladesh, 1 de Perú, 1 de Ecuador y 1 de España. Estas sesiones se celebraron los viernes, después de clase. La información inicial que se dio a las familias fue:

- Sobre la finalidad del proyecto: Que se conociesen mejor, para lograr una sociedad más intercultural y participativa.
- Sobre las tareas que debían hacer cada año escolar: Hacer o elegir 2 ó 3 fotografías y llevarlas a cada reunión. El contenido de las imágenes era libre; por ejemplo: su país de origen, su barrio, su familia, sus amigos, el colegio, algún lugar de Madrid, etcétera.
- Los padres podían realizar las fotos, o bien podían seleccionarlas de alguna fuente documental; para ello, cada familia dispuso de una cámara fotográfica digital. Se les rogó no hacer más de 3 fotografías para poder comentarlas en las sesiones de foto-elicitación.
- Durante las reuniones, el papel del equipo de investigación fue dinamizar, moderar y registrar en audio los procesos de narración y relación de los padres. Obtuvimos su consentimiento para poder utilizar todas las fotografías y registros de audio que se hicieron, incluidas aquellas donde estuviesen presentes sus hijos. Manifestamos nuestro compromiso de usarlas únicamente con fines de investigación.

2.2 Proceso de recogida de información

Procedimos de la siguiente forma:

- Hubo un análisis previo para descubrir cuánto sabían las familias unas de otras.
- Desarrollamos sesiones de foto-elicitación con imágenes sobre los temas que más les preocupaban, tal como lo familiar, social, afectivo, etcétera.
- Registramos en audio sus manifestaciones espontáneas en las sesiones de foto-elicitación. Todas las grabaciones verbales fueron transcritas.
- Describimos la evolución de la relación de los padres entre sí; para ello, utilizamos los datos recogidos y transcritos de dichas reuniones.

- Validamos los anteriores datos mediante la triangulación de los puntos de vista de tres padres (Said, Mar y Eliot), la profesora-tutora y dos miembros del equipo de investigación, a través de la lectura, análisis y las correspondientes modificaciones de los informes de cada sesión que contenían la codificación realizada por el grupo de investigación de los datos generados en ella.

2.3 Análisis y elaboración de datos

Elaboramos la información mediante una codificación “guiada por los datos” (Gibbs, 2012), y su posterior categorización. Concretamente, el análisis lo hicimos siguiendo las tres fases contempladas por Wetherell y Potter (1992) en sus trabajos, es decir, empezamos por la *criba de unidades discursivas verbo-visuales* relacionadas con cada uno de los objetivos. Continuamos con el *análisis* de estos primeros elementos hasta llegar a *repertorios interpretativos*; y, finalmente, se procedió a la *organización* de estos repertorios para conformar las *categorías* que ayudasen a entender y valorar en qué medida los procesos narrativos incidieron en el punto de vista de los otros y en la naturaleza de las interacciones de las familias en la escuela.

Este trabajo de análisis lo hicimos con la ayuda del software NVivo 10. Lo usamos en la primera fase para incorporar y relacionar cada fotografía utilizada en las sesiones con el contenido verbal evocado por ella. Después, se establecieron las primeras relaciones entre los textos procedentes de la transcripción, mediante la función *vínculos* de NVivo10. De esta forma obtuvimos los repertorios interpretativos. Finalmente, aplicamos las funciones *consultas* y *nodos* de ese software sobre los repertorios para llegar a los códigos. Estas consultas fueron orientadas por las cuestiones y objetivos a responder. A modo de ejemplo, para conocer si se expresaban intenciones en las sesiones de foto-elicitación, hicimos búsquedas de textos que contemplasen términos como *creo, parece, considero, quería*, etcétera, o enunciados interrogativos que solicitasen a los protagonistas de las fotos su intencionalidad.

Las categorías encontradas, que se explicarán en el próximo apartado, fueron:

- Situaciones de foto-elicitación: descriptivas y argumentativas.
- Funciones de la fotografía:
 - Según el contenido soportado: físico-referencial, semántica y emotiva.
 - Fuente de quietud en las sesiones.
 - Complemento del dominio del lenguaje de los participantes.
- Niveles de análisis de la fotografía:
 - Significado representacional.
 - Simbolismo iconográfico.
 - Significado iconológico.

Atendiendo a los datos recogidos, hicimos corresponder el título de algunas de las categorías anteriores con términos de las conceptualizaciones encontradas en la revisión del estado de la cuestión sobre estos campos de estudio.

3. Resultados y discusión

Empezamos presentando las dos situaciones de foto-elicitación ya indicadas y que denominamos: descriptivas y argumentativas. Ambas han tenido un papel importante en la producción de información que ha contribuido a responder a los dos propósitos de la investigación. Posteriormente, en este apartado aportaremos resultados específicos para cada uno de ellos.

a) *Situaciones descriptivas*

Caracterizadas porque los padres y madres explicitaron las razones por las que habían hecho o seleccionada una fotografía relacionada con su vida. En estas situaciones de las reuniones, apenas se hicieron interpretaciones sobre lo narrado por uno de los padres, ni le preguntaron por qué lo habían considerado importante. Sus miradas en estas sesiones de foto-elicitación estuvieron orientadas por cuestiones como ¿qué vemos en la fotografía proyectada?

En las reuniones grupales se generó participación, hubo exposición y, en todas ellas, emergieron intervenciones por parte de alguno de los contertulios sobre el tema descrito. En este tipo de sesiones se observó un flujo continuo y progresivo de información promovido por el binomio pregunta-respuesta sobre el contenido narrado; y, sobre todo, porque fueron sobre temas *externos al sujeto narrador*, sobre lo “público” (Barthes, 1989, p. 151) y cercano a la “significación primaria o natural” (Panofsky, 1995, p. 47); y donde las intervenciones o cuestionamientos fueron para recabar más información que ayudase a entender lo comunicado, tal como cuándo llegó el toro bravo a España, o lo observado físicamente en las fotografías proyectadas en aquellos momentos; por ejemplo, las características de la batata o del monzón.

b) *Situaciones argumentativas*

Unas situaciones diferentes a las descriptivas tuvieron lugar cuando el contenido objeto de comunicación, análisis y argumentación en una sesión de foto-elicitación, se refirió a lo que denominamos *elementos internos de los humanos*, lo “privado” (Barthes, 1989, p.151) y próxima a la “significación convencional y de contenido” (Panofsky, 1995, p. 48); es decir, a lo relacionado con los afectos, emociones, creencias y teorías que orientaron y dieron sentido a los comportamientos y manifestaciones de los padres. Al no ser visibles esas ideas, sensaciones y experiencias, y al no haber referentes físicos externos que facilitaran su comprensión, por ejemplo, sobre el sentimiento de exclusión, inevitablemente, fueron necesarias preguntas que, en cada caso, *obligaron* al autor o al protagonista de esa fotografía a proporcionar argumentos para que el grupo de padres pudiera

entender sus vivencias y, consecuentemente, interpretarlas de manera correcta; es decir, en el mismo sentido de las intenciones y sensaciones que ellos las habían vivido. La mirada en el análisis de la fotografía proyectada en esta situación argumentativa estuvo orientada por preguntas como ¿qué piensan o sienten los personajes de la imagen?, ¿por qué se hizo esa fotografía?, ¿qué razones llevaron a elegir esa imagen entre todas las existentes en un álbum? Esto fue lo que sucedió en la sesión en la que Mar presentó fotografías sobre España. Ante la fotografía de una corrida de toros, tuvo lugar la siguiente interacción:



Fotografía 1. Corrida de toros.

Fuente: Mar (madre de alumno).

- Mar: He elegido la fiesta de los toros porque somos muy aficionados en mi familia y porque es un arte.
- Rocío: Cuando era chiquita, en Ecuador a los niños no nos llevaban a las corridas para no ver al toro con dolor.
- Mar: Yo creo, por lo que dicen los entendidos, que el toro bravo no sufre, porque su raza le lleva a investir.
- Eliot: Pero en la plaza sacrifican al toro, ¿no sufre?
- Mar: No sufren si lo hacen bien los toreros. Mirad, en la fotografía yo no veo sufrir al toro y el torero lo guía con el capote.
- Said: Es porque no tiene puestos los pinchos (banderillas). En Bangladesh no hay corridas, el Hinduismo respeta estos animales;
- Mar: Yo creo que no sufren porque la fiesta de los toros ha sido defendida por personajes como Ortega y Gasset o Goya. Pienso que fueron personas listas que no hubieran defendido esa fiesta nacional si de verdad hubiesen creído que los toros sufrían. (Fragmento de la reunión del 10/2/2012).

Al versar el contenido de la narración sobre significados y sensaciones (dolor, sufrimiento...) hubo participación entre los contertulios para *sintonizar* sus diferentes marcos culturales referenciales y, de esta forma, poder llegar a una interpretación lo más cercana posible a la idea y vivencias comunicadas por Mar. Puede observarse que

para llegar a entender el significado que pretendía transmitir esta madre no fue suficiente con describir al toro y al torero, si no que fueron necesarios unos argumentos sobre sus ideas y creencias. Precisamente, estos se proporcionaron a partir de las cuestiones que formularon Rocío, Eliot y Said basadas en las interpretaciones que hicieron de esa fiesta de toros. Dentro del rechazo al sufrimiento de los animales, esas interpretaciones fueron diversas por proceder de referentes culturales distintos pero fueron sintonizándose y manifestándose mediante interrogantes que, de forma argumental, llevaron a conocer las ideas y el verdadero sentido que dio Mar a las corridas de toros. Esta situación argumentativa del proceso de foto-elicitación ilustra bien cómo la génesis de los signos reside en las acciones sociales. Además, consideramos que tiene un valor añadido al ser un grupo culturalmente diverso, porque: “En el significado socio-semiótico de un acontecimiento, las personas, con sus historias propias, formadas socialmente, situadas en un entorno social, utilizando recursos culturalmente disponibles, son receptores y generadores (activos y pasivos) en la elaboración de signos y comunicaciones” (Kress, 2010, p. 54).

3.1 Análisis y discusión de los resultados del primer objetivo

Analizando las transcripciones de las reuniones mantenidas entre enero de 2012 y junio de 2014, observamos que las intenciones e interpretaciones de los padres se han producido tanto en las situaciones descriptivas como en las argumentativas señaladas previamente, si bien han estado menos presentes en las primeras y han tenido un efecto y valor diferente para los participantes.

¿Cómo se han manifestado la intencionalidad y las interpretaciones en las situaciones *descriptivas*? Contemplando el contenido de las reuniones, observamos que cada pregunta supuso la exigencia de respuesta por parte de quien tenía la palabra para dar más detalles o explicaciones de algunos elementos de su narración visual. Ante lo manifestado por estos padres, las cuestiones que les formularon también les sirvieron de ayuda para pensar y conocer mejor el contenido de las fotografías. Por ejemplo, cuando se preguntó a Said por su experiencia en la sesión sobre las estaciones del año en Bangladesh, dijo:

Me alegra cuando preguntan, porque veo que gusta lo que digo a otras mamás... sus preguntas me hacen pensar más, y que aquí en España algunas veces hay inundaciones... y sabes que hay como un monzón en España y casi es en los mismos meses. (Fragmento de la reunión del día 2/12/2012).

Ahora bien, en estas situaciones *descriptivas* de las sesiones de foto-elicitación no se preguntó directamente por la intencionalidad de esa elección fotográfica ¿por qué la has hecho?, ni nadie interrogó a Said por sus intenciones al seleccionar como tema las estaciones del año en Bangladesh; de igual forma, ¿por qué nadie interrogó a Eliot por las razones que le llevaron a hablar de los tipos de comida en Perú según las tres zonas geográficas del país, y no lo hizo sobre otros temas? Tampoco, en estas situaciones descriptivas se formularon interpretaciones. Observamos que las fotografías donde figuraban algunos padres como protagonistas

de las mismas, facilitaron su intervención para manifestar directamente las intenciones de lo que hacían cuando fueron registrados en esa imagen.

¿Cómo emergieron las intenciones e interpretaciones en las situaciones de foto-elicitación *argumentativas*? A modo de ilustración, presentamos la transcripción del fragmento de una de estas sesiones, cuando la fotografía 2 fue proyectada y podía ser observada por todo el grupo:



Fotografía 2: Té en casa de Anás.

Fuente: Anás (padre de alumno).

- Anás: Hoy traigo esta foto que le pedí a la maestra que hiciera cuando vino a nuestra casa.
- Eliot: ¿Os vestisteis así porque fue la profesora o porque era la hora de tomar el té?
- Anás: No, siempre en casa vestimos con chilaba, igual que en Marruecos. Yo tengo cinco chilabas.
- Mar: ¿Y por qué has elegido esta fotografía?
- Anás: Porque se ve mi familia tomar el té por la tarde. Lo tomamos para recordar a nuestro país, es costumbre de allí. Aunque en Madrid estamos contentos, queremos que nuestros hijos no olviden Marruecos... También traigo esta fotografía porque recuerda la visita de la profesora.
- Raudi: No veo cuadros ni adornos en las paredes, ¿es que no hay costumbre en Marruecos ponerlos?
- Anás: Sí tenemos cuadros; parte de uno se ve en la foto. Es el que tiene los nombres de mi familia en árabe. Está puesto para que mis hijos no olviden que el español es importante para vivir en España, pero el árabe no lo tienen que olvidar porque es de donde nacimos.
- Eliot: Suena muy interesante oír como unes las lenguas de España y Marruecos, lo haces con ideas prácticas para vivir, pero también con afecto a los dos países.

- Anás: Sí, ahora que dices eso, es verdad lo que dices, estamos aquí contentos, España da trabajo y poder vivir cómodos; pero en Marruecos hay mucha familia y los recuerdos de cuando éramos pequeños están allí. (Sesión del 15/3/2013).

En esta situación de foto-elicitación fueron las preguntas las que condicionaron y concretaron su contenido interpretativo y argumentativo, porque no fueron formuladas para que Anás describiese cómo estaba confeccionada una chilaba, o cómo se preparaba el té, sino que fueron cuestiones sobre las razones de ir vestidos de esa forma, o por la elección de esa fotografía y no otra. Fue la naturaleza de estas preguntas lo que llevó a Anás a dar respuestas de contenido emotivo, tal como recordar para no olvidar, o tener presente la visita de la maestra. El contenido privado o íntimo de los argumentos esgrimidos le obligó a explicitar, en alguna medida, la intencionalidad o motivo por el que eligió o mostró un comportamiento concreto en la fotografía. También, esta situación ilustra cómo en el proceso argumentativo se conjugaron las intenciones y las creencias, afectos y pensamientos del padre protagonista de la imagen, con las interpretaciones que hicieron otros ajenos a la misma, a veces desde otros referentes culturales.

A la vez, la interpretación que hicieron de lo narrado incentivó la autoexploración y el conocimiento propio. En el caso de Anás, la intervención que hizo Eliot sobre “...como unes las lenguas de España y Marruecos... con afecto a los dos países” le llevó a ser consciente de su afecto por España, manifestando “Sí, ahora que dices eso, es verdad lo que dices...”. Según manifestó Mar, los interrogantes formulados en las situaciones argumentativas les llevaron a “dejar de ver claro lo que siempre habían creído, pensado y hecho” (Mar, 27/04/2012). Al tener que argumentar sobre el porqué de sus acciones o decisiones, comprobaron que no siempre poseían razones que justificasen el porqué de las mismas. En este sentido, las cuestiones formuladas a un narrador le suscitaron un extrañamiento que le llevaron a nuevas indagaciones e, inevitablemente, a una mejor comprensión del contenido de la historia que estaba contando.

Este tipo de situaciones argumentativas, donde se exponen y vinculan las intenciones de los actores con los significados dados por los participantes, se caracterizó por el uso de argumentos basados en vivencias de los padres que, en su mayor parte, versaron sobre algún evento importante de su historia personal. Como veremos a continuación, estas situaciones fueron aumentando progresivamente a lo largo de la investigación.

El análisis y posterior agrupación de los tipos de situaciones producidas en cada sesión de foto-elicitación lo hicimos identificando el referente utilizado por los padres para interpretar el contenido de la narración y para fundamentar la intención de sus comportamientos o manifestaciones. Atendiendo a lo expresado en puntos anteriores, contemplamos dos tipos de referentes vinculados, respectivamente, a dos situaciones de foto-elicitación: descriptivas y argumentativas.

Analizando las 37 reuniones de foto-elicitación celebradas hemos identificado las situaciones representadas en la tabla 1.

Tabla 1.
Distribución de los tipos de situaciones en las reuniones de foto-elicitación

Reuniones de foto-elicitación descriptivas	Situaciones argumentativas	Situaciones Totales
1º Cuatrimestre		
(enero-abril, 2012): 8 reuniones. 21 8 29		
2º Cuatrimestre		
(sep.-diciembre, 2012): 6 reuniones. 16 10 26		
3º Cuatrimestre		
(enero-abril, 2013): 8 reuniones. 9 22 31		
4º Cuatrimestre		
(sep.-diciembre, 2013): 7 reuniones. 9 17 26		
5º Cuatrimestre		
(enero-abril, 2014): 8 reuniones. 4 28 32		
Totales 59 85 144		

Fuente: Elaboración propia

De forma global, se han producido más situaciones argumentativas que descriptivas, 85 frente a 59. Puede observarse que de las 29 situaciones distinguidas en las 8 reuniones del 1º cuatrimestre, 21 son de tipo descriptivo y 8 argumentativas. Sin embargo, en las 8 reuniones mantenidas durante el 5º y último cuatrimestre del estudio, hemos identificado 4 situaciones de foto-elicitación descriptivas y 28 argumentativas.

¿Qué ha supuesto el anterior cambio de tendencia observado? El aumento de las situaciones de foto-elicitación argumentativas significa que los padres en sus intervenciones apelaron a vivencias íntimas como referentes de interpretación y como fundamento de la intencionalidad de sus acciones y manifestaciones. Es decir, en este tipo de situaciones los padres explicitaron algunos pasajes de su mundo experiencial y, por lo tanto, permitieron que fueran conocidos por el resto del grupo. En este sentido, su conocimiento mutuo fue aumentando según avanzaba la investigación.

Contemplando la evolución que ha seguido cada uno de los dos tipos de momentos a lo largo de los cinco cuatrimestres se observa un aumento progresivo en las situaciones argumentativas a la vez que una disminución paulatina de las descriptivas. A su vez, se percibe mayor incremento en los cambios de cuatrimestre que menos se ha roto la continuidad en las reuniones; es decir, en los que hubo sólo un mes de pausa (cuatrimestres final y principio de año), frente a los cuatro meses que hubo de pausa dentro de un mismo año (mayo-agosto). Esto nos lleva a afirmar que la continuidad temporal en la celebración de las reuniones entre padres ha influido en la naturaleza de las mismas. Concretamente, podemos decir que las situaciones argumentativas se muestran principalmente cuando hay proximidad afectiva y social entre ellos, y esto sucede cuando las relaciones son continuas. Sin

embargo, cuando transcurre una temporada con menos relación entre ellos, las reuniones de foto-elicitación se retoman con situaciones menos íntimas, de tipo descriptivo y, poco a poco, van emergiendo las argumentativas.

Observando conjuntamente cómo fueron manifestándose las intencionalidades e interpretaciones en las diferentes situaciones descriptivas y argumentativas de foto-elicitación, hemos de indicar que las primeras de ellas fueron momentos narrativos de contenido externo o público que, a modo de *preludio*, de *provocación*, dieron paso a otro tipo de preguntas más íntimas. Estas cuestiones privadas, soportadas o fundamentadas en interpretaciones previas y que fueron formuladas a los protagonistas de la fotografía, obligaron a estos a argumentar sobre las creencias e ideas que motivaron la intencionalidad de sus actuaciones, decisiones o manifestaciones. Al ir aumentando con el transcurrir de la investigación la proporción de situaciones argumentativas (de 8/29 a 28/32) mostradas en la tabla 1, consideramos que las sesiones de foto-elicitación fomentaron la verbalización de intenciones e interpretaciones sobre sus ideas, creencias, emociones... y, consecuentemente, ayudaron a que los miembros de ese grupo diverso culturalmente se conociesen y comprendiesen cada vez mejor.

3.2 Análisis y discusión de los resultados del segundo objetivo

En relación con el objetivo b1, pretendimos responder a la pregunta ¿qué funciones ha tenido la fotografía en las referidas situaciones descriptivas y argumentativas? Para abordar esta cuestión de la investigación, empezamos situándonos en uno de los momentos *descriptivos* de la sesión de foto-elicitación donde Said presentó las seis estaciones del año en Bangladesh, concretamente cuando informó de la estación Barsha: “Llueve mucho y casi no se puede viajar, hay inundaciones. A veces hay mucho agua cerca de las casas, como en esta fotografía”. (Reunión del 9/3/2012).

La función de la fotografía en esta descripción fue representar la materialidad de los elementos visibles y externos de humanos que, a modo de referente físico, proporcionó cierta objetividad para que los participantes comprendiesen el contenido narrado. Fueron situaciones que, según se ha expuesto anteriormente, suscitaron intervenciones de los oyentes que, a su vez, le ayudaron a pensar y recabar más información, a seguir investigando, pero siempre sobre elementos externos a los interlocutores; por ejemplo, sobre las estaciones en España, o sobre el toro bravo en el caso de Mar. Observamos que, en este tipo de situaciones, la fotografía fue un apoyo a la descripción de Said; su función fue proporcionar *referencia física (físico-referencial) o denotativa*; es decir, dio certeza a los padres de la existencia del contenido representado. La fotografía en este caso “autenticó” (Barthes, 1989, p. 162) la existencia de una realidad; la imagen permitió “identificar formas puras como representaciones de objetos naturales, seres humanos, plantas, animales, casas, útiles, etcétera” (Panofsky, 1995, p. 47).

Para conocer la función de la fotografía en las situaciones *argumentativas*, volvemos a la fotografía 1. La imagen centró la atención de las miradas de los padres

sobre si el rostro del toro sufría o no, sobre la actitud del torero. En este sentido, la fotografía hizo posible ralentizar, dar quietud y profundidad a las razones esgrimidas sobre el sufrimiento o no del toro. También, la imagen contribuyó a centrar el discurso y entrar en argumentos cada vez más precisos sobre las tesis defendidas en torno a su contenido; en ese caso, de un torero ante un toro. Son dignos de mención los argumentos de tipo subjetivo (vivencias de su infancia) y de referencia a la autoridad (Goya y Ortega y Gasset) que fueron.

Pero, además de *fuentes de quietud*, la imagen ha tenido la función de *soporte de significados y emociones* en las situaciones argumentativas. Esto se puede comprobar en el relato anterior, donde la fotografía fue necesaria para que Mar transmitiese el *significado* de una abstracción como la de ausencia de dolor representada por la ausencia de sangre y banderillas en el toro. Otro de los momentos argumentativos donde la fotografía fue portadora de *emociones* corresponde a la sesión del 25/04/2014, cuando Eliot mostró varias imágenes para hablar sobre celebraciones y festejos en Perú:



Fotografía 3. Señor de los Milagros.
Fuente: Eliot (padre de alumno).

- Eliot: Qué os pareció el orden que he dado a las fotos.
- Mar: Hay una foto que me descoloca, es la del cuadro con Jesucristo en la cruz.
- Eliot: Sí, porque en la fiesta que se hace el día del Señor de los Milagros, se hacía una procesión por la calle hasta la iglesia. La recuerdo con mucha

alegría, porque cuando era muchachito miraba ese cuadro durante mucho tiempo.

- Said: ¿Quién es el señor que está en una nube en la parte de arriba?
- Eliot: Es Dios, padre de Jesucristo, que está en los cielos.
- Manuel: ¿Qué tiene esa fotografía para que te guste, para que te recuerde cuando eras chiquito?
- Eliot: Fue una emoción que sentí cuando iba con mi mamá a la iglesia, tenía 8 ó 9 años, y mientras que ella atendía la misa, yo me quedaba mirando el cuadro, y lo que más me gustaba era la forma como se miraban María Magdalena y Jesucristo. Yo pensé lo triste que estaba María, era una mirada sencilla, con ternura y dolor a la vez.
- Mar: ¡Jopé! Qué bien grabada tienes esa imagen en tus recuerdos. Pero lo que no sé bien es por qué la pones en el tema de las fiestas del pueblo.
- Eliot: Sí, porque en la iglesia se ponía el altar de la misa delante del retablo donde estaba ese cuadro, y porque después de la ceremonia íbamos a comer dulces de confitura de calabaza y bebíamos limonada. (Fragmento de la sesión del 25/04/2014).

Son notables las referencias que hizo Eliot a su infancia en la anterior situación. Fueron recuerdos cargados de afectos, como puede observarse en su comentario “era una mirada muy sencilla, con mucha ternura y dolor a la vez”, y de sensaciones agradables al apelar a un día de fiesta donde comieron dulces y bebieron limonada. Asimismo, la fotografía contribuyó para que el resto de los contertulios pudiera revivir una experiencia parecida a la de Eliot; así, al menos, lo expresó Mar “lo entiendo, porque que bien tienes grabada esa imagen en tus recuerdos”.

Observando los diferentes papeles que ha tenido la fotografía en las situaciones descriptivas y argumentativas de las sesiones de foto-elicitación, podemos concretar tres funciones. La primera es la *físico-referencial* o denotativa, dirigida a proporcionar objetividad a las descripciones realizadas por los padres sobre los temas elegidos en sus narraciones y dar certeza al resto de los contertulios sobre la existencia de los elementos representados. La segunda función, de naturaleza *semántica* o connotativa, se dirigió a soportar significados atribuidos por los padres atendiendo a sus vivencias personales y marcos culturales. La tercera función fue la de evocar recuerdos portadores de sentimientos y afectos, en este sentido la hemos denominado *emotiva*. En esta última función, la fotografía proporcionó un puente de unión entre el presente y las emociones vividas en el pasado, permitiendo revivirlas a los protagonistas o a los creadores de la misma. Estas dos últimas funciones han sido base de las situaciones argumentativas porque las imágenes fueron relevantes para proporcionar las ideas o significados y las vivencias personales que fundamentaban los argumentos.

Contemplando estos momentos argumentativos de la foto-elicitación, hemos percibido que el *nivel de dominio de la lengua* usado durante las relaciones interculturales no ha influido en el contenido (interior/privado o exterior/público)

representado en la fotografía. Tanto Anás, el padre marroquí cuando habló del significado del tomar té, como el camerunés Jim al explicar el papel de la música y algunos ritos de su pueblo, o Said cuando percibió un olor muy intenso en un jardín de Madrid, mostraron una emoción en los correspondientes procesos de foto-elicitación. Entendemos que la fotografía les ayudó a poder hablar de cualquier contenido relacionado con los elementos representados en ella. Fue evidente el papel de soporte de significados y emociones de la imagen fija; o de otra forma, de sus funciones semántica o connotativa y emotiva o punctum, según Barthes (1989). Por ejemplo, así manifestó Said el recuerdo de la estación Bashonto (primavera) de su país:



Fotografía 4. Suraya y la “dama de noche”.
Fuente: Said (padre de alumna).

- Said: Andando con Suraya (hija de Said) este verano por el barrio donde vive mi hermano olí un perfume fuerte, me dejó quieto..., no podía andar... Suraya me miró asustada... La tomé de la mano y cerré los ojos, respiré despacio. Ella, hizo lo mismo. Seguimos el olor... y vimos unos arbolitos en un jardín. Despacio olimos las hojas de los árboles con los ojos cerrados... y, uf! ... el olor subió de fuerza por estar cerca de un árbol con florecillas blancas. Con el móvil hice una foto a las flores...
- Jim : ¿y no cogiste una ramita para seguir con el olor?
- Said: No porque cuando olía y veía las florecillas despacio por el móvil, volví a oler las flores de Bangladesh en Bashonto, yo iba con mi madre... de la mano....
- Rocío: ¿Sabes qué flores eran?
- Said: Una señora dijo que el árbol era una «dama de noche».
- Jim: ¿Fuiste otro día a oler las flores?

- Said: No, aún no, porque veo las flores en la fotografía y huelo otra vez su olor.
- Eliot: Algo parecido me pasó a mí cuando estaban cortando el césped del parque. Su olor fresco me recordó mi pueblo en la sierra de Perú. (Fragmento de la reunión del 15/11/2013).

El anterior pasaje ilustra la función de soporte de información emotiva, o de evocación de afectos, que tiene la fotografía. Esto se percibe especialmente cuando Said manifestó que, de momento, no tenía intención de volver al lugar donde estaba ese árbol porque podía evocar esa sensación (olor) y emoción (ir de la mano de su madre) al observar dicha fotografía. Entendemos que estas funciones semántica y emotiva de la fotografía conjugaron o complementaron bien los diferentes niveles de dominio que estos padres poseían de la lengua castellana, a la vez que cubrieron las posibles lagunas semánticas de su comunicación.

También, en el segundo objetivo, concretamente en el b2, nos preguntamos por el nivel del análisis de las imágenes hecho por los padres en las sesiones de foto-elicitación. Para responder, seguiremos los tres niveles de significación propuestos por van Leeuwen (2008) derivados del enfoque iconológico: el *significado representacional*, el procedente del *simbolismo iconográfico* y, finalmente, el del *simbolismo iconológico*. Según puede observarse en las manifestaciones expresadas por los padres participantes en estas sesiones, todas las fotografías han suscitado un *significado representacional* porque todos los elementos en ellas contenidos han sido identificados a través de las descripciones verbales basadas a sus experiencias vividas, tanto quien aportó o tomó una fotografía como quienes la comentaron al verla por primera vez. Del mismo modo, consideramos que tal análisis ha llevado a significados vinculados al “simbolismo iconográfico”. Las preguntas a Anás por el significado de llevar puesta la chilaba en su casa, o a Eliot por quién era el señor que aparecía en una nube en la pintura sobre el Señor de los Milagros, han permitido un mayor nivel de comprensión de su contenido al resto del grupo que, al ser diverso culturalmente, tenían poco conocimiento del significado simbólico del tema de esas fotografías. Entendemos que fue la diversidad de marcos culturales interpretativos presentes en las sesiones de foto-elicitación quien demandó este nivel de análisis iconográfico de las fotografías presentadas.

Asimismo, reviste un interés especial el estudio de la presencia o no del tercer nivel de significación en las sesiones de foto-elicitación. La existencia de significados procedentes del “simbolismo iconológico” se observa en la sesión donde Eliot proyectó la fotografía con la imagen del Señor de los Milagros. En primer lugar, se trata de una representación fotográfica de la representación de Jesucristo en la Cruz hecha por un pintor en el retablo de una iglesia; es decir, esta fotografía es portadora de una doble representación. Esto supone una aportación especial al análisis que se puede hacer de las imágenes en las sesiones de foto-elicitación debido al significado propio que incorporó Eliot al tomar esa foto. Añadió un significado histórico y personal al cuadro original que se elicitió en el análisis de esta fotografía.

Fue un significado basado en las emociones y recuerdos de la infancia en torno al cuadro lo que llevó a Eliot a tomar la fotografía.

En la anterior sesión de foto-elicitación, los padres que acompañaron a Eliot analizaron la imagen con la información representada en el cuadro y, además, en base a la biografía del autor de la fotografía, Eliot, haciendo posible comprender parte de las costumbres de un pueblo de Perú hace más de cuatro décadas. En este sentido, consideramos que, según Panofsky (1995), nos aproximamos a una “significación intrínseca” o esencial del contenido de la fotografía hecha por Eliot en base al “simbolismo iconológico” del retablo fotografiado, señalado por van Leeuwen (2008).

4. Conclusiones

En este estudio han emergido dos tipos de situaciones de foto-elicitación que hemos denominado *argumentativas* y *descriptivas*. Las primeras favorecieron mejor la emergencia de intenciones e interpretaciones de las acciones representadas fotográficamente, porque cuando los temas abordados en las sesiones de foto-elicitación pertenecían a la esfera de lo privado de los padres, entonces emergieron más momentos de manifestación de intencionalidades de las acciones a la vez que interpretaciones sobre ellas. Entendemos que ha sido así porque esas situaciones dedicadas al mundo interior ofrecieron más posibilidades de argumentar con experiencias de vida relacionadas con los valores, afectos, creencias e ideas de los padres; es decir, proporcionaron razones personales que explicaron el porqué tomaron una decisión. En las situaciones descriptivas, las intenciones e interpretaciones han tenido menos presencia porque las intervenciones de los padres fueron para solicitar más información sobre el contenido representado en la fotografía proyectada que, a modo de referente material, externo o público (animales, alimentos, etcétera), contribuyó a una interpretación más acertada del mismo.

La imagen ha sido un sintonizador de los distintos marcos culturales interpretativos existentes en las sesiones de foto-elicitación, favoreciendo que las diferentes intenciones e interpretaciones aportadas se ensamblaran en un significado común. Pensamos que los significados y emociones soportados en la fotografía conjugaron bien los distintos referentes culturales y los diversos niveles de conocimiento de la lengua castellana que tenían los padres participantes.

Las fotografías han tenido tres grandes funciones como soportes de información en las sesiones de foto-elicitación que, dependiendo del contenido y del momento descriptivo o argumentativo de las mismas, hemos denominado *físico-referencial*, *semántica* y *emotiva*. La primera de ellas fue empleada por los padres para ayudarse en la descripción que estaban haciendo de algún contenido relacionado con la fotografía que habían tomado o elegido. Las otras dos funciones emergieron principalmente en lo que hemos denominado situaciones argumentativas.

Los procesos seguidos en las sesiones de foto-elicitación que terminaron siendo importantes fueron los que facilitaron e hicieron posible la comunicación intercultural, es decir, fueron los basados en el diálogo donde la imagen, en los dos tipos de situaciones, descriptivas y argumentativas, fue un soporte valioso para ralentizar, para dar quietud a los procesos de análisis, bien para describir, bien para argumentar; pero de forma especial, tuvo una función evocadora de intenciones e interpretaciones al apelar a la fotografía como portadora de las emociones además de los significados que las fundamentaban.

Ante los niveles de análisis propuestos en el segundo objetivo consideramos que la interpretación iconológica (Panofsky, 1995), hecha por los contertulios al referirse a los valores simbólicos o razones que llevaron a algún padre o madre a tomar una fotografía, alentó los argumentos en la foto-elicitación. Entendemos que las motivaciones que llevaron a alguno de los contertulios a elegir el contenido de la fotografía tomada son la base o nutrientes de los valores simbólicos que ese padre explicitó en las referidas sesiones de análisis. Pensamos que este hecho corresponde al análisis de significado relacionado con el simbolismo iconológico (van Leeuwen, 2008) hecho por el autor de esa imagen.

Cara al futuro, apuntamos la necesidad de seguir indagando sobre el proceso de significación de segundas representaciones, concretamente sobre fotografías de otras fotografías o pinturas, para conocer hasta qué punto aumenta o pierde significación cada uno de los dos niveles de información representados, en los procesos de foto-elicitación en educación intercultural de padres. Entendemos que ese conocimiento será relevante en el diseño de sesiones de alfabetización multimodal (Cope and Kalantzis, 2009) dirigidas a fomentar la comunicación intercultural en colegios con un porcentaje alto de familias inmigrantes. En este sentido, estas conclusiones pueden servir para fundamentar metodologías de trabajo en escuelas de padres u otros encuentros extraescolares organizados por tutores de aula como los planteados y desarrollados por Keser, Akar & Yildirim (2011).

Referencias bibliográficas

- Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. En J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 280-307). London: SAGE.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

- Clark, C. (1999). The autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experiences. *Visual Sociology*, 14 (1-2), 39-50.
- Clark-Ibañez, M. (2007). Inter-City Children in Sharper Focus. *Sociology of Childhood and Photo-elicitation Interviews*. En G. Stanczak (Ed.), *Visual Research Methods* (pp. 167-196). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J. & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. *Profesorado*, 18 (2), 7-33.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195.
- Courts, P. (1998). *Multicultural literacies*. New York: Peter Lang.
- Díez, E.-J., & Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 283-294.
- Dubois, Ph. (2014). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo-elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13-26.
- Harrison, B. (2002). Photographic visions and narrative inquiry. *Narrative Inquiry*, 12 (1), 87-111.
- Heisley, D. & Levy, S. (1991). Autodriving: A photoelicitation technique. *Journal of Consumer Research*, 18 (2), 257-272.
- Kearns, S. (2012). Seeking researcher identity through the co-construction and representation of young people's narratives of inquiry. *Educational Action Research*, 20 (1), 23-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2012.647637>
- Keser, F., Akar, H, & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (6), 809-837. doi: [http:// dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.591433](http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.591433)
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. London: Routledge. Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

- Martínez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado*, 18 (2), 7-33.
- Martínez, R.A., Rodríguez, B. & Gimeno, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.
- Panofsky, E. (1995). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Rowell, J., Kress, G. & Street, B. (2013). Visual optics: interpreting body art, three ways. *Visual Communication*, 12 (1), 97-122.
- Schopenhauer, A. (2010). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Alianza.
- van Leeuwen, Th. (2008). Semiotics and Iconography. En Th. van Leeuwen y C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 92-118). Thousand Oaks, CA: Sage.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Chichester: Columbia University Press.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido posible gracias a la subvención del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Referencia EDU2011-23380.