Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos.
Universidad de Cantabria

El ensayo audiovisual como informe de investigación en contextos educativos

Autora: Julia Ruiz-López
Director: Carlos Rodriguez-Hoyos
Fecha: junio de 2014

ANEXO EN FORMATO AUDIOVISUAL

Proyecto documentado: Proyecto I+D+i. Dir. Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC. Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio

ÍNDICE

1. Introducción/Justificación 7

2. Marco teórico 12

2.1. El movimiento de voz del alumnado: comprendiendo las raíces de la investigación a documentar 12

2.2. Aportaciones de la antropología audiovisual a la investigación etnográfica en contextos educativos 21

2.2.1. Acercarse a lo antropológico desde el ámbito educativo 21

2.2.2. Antropología audiovisual 24

2.2.2.1. Etnografía, datos visuales e Investigación Basada en las Artes 26

2.2.3. Educomunicación / educación en medios 30

3. Marco metodológico 41

3.1. Objetivo del TFM 41

3.2. Toma de decisiones para el desarrollo del proyecto 42

3.2.1. Acceso al campo y producción de datos 43

3.2.1.1. El contexto de investigación en este trabajo de fin de máster. 45

— Contexto macro 45

— Contextos micro 46

— Dinámica de trabajo con el equipo mixto 49

— Dinámica de trabajo con el alumnado 53

3.2.1.2. Estructura del proyecto, organización para la recogida de datos 54

3.2.1.3. Fases de la investigación 55

— Descripción del proceso de investigación (proyecto I+D+i) 56

- Fase 1. Empezando a colaborar con el centro educativo 56
- Fase 2. Empezar a conocer y comprender las prácticas docentes. 56
- Fase 3. Compartir significados y orientar la mejora. 57
- Fase 4. Y el alumnado ¿qué opina?: encontrar un sistema de consulta. 59
- Fase 5. Alumbrar la mejora y aprender de ella 59

3.2.1.4. Resumen de los datos audiovisuales obtenidos en el contexto de investigación 59

3.2.2. El proceso de recogida de datos: grabación. 61

3.2.2.1. La inquietud ética en el desarrollo de este TFM 61

— La relación de confianza 64

— El reconocimiento a los protagonistas: devolución y difusión 65

— Los datos visuales como fuente de recursos audiovisuales 66

3.2.3. Empaparse del proyecto y acceder al trasfondo: construcción de datos y tratamiento audiovisual 67

3.2.3.1. ¿De qué situaciones necesito recoger datos, qué cantidad de material audiovisual voy a recoger y cómo voy a realizar la grabación? 67

— Flexibilidad organizativa y adaptabilidad al contexto de grabación 71

— Grabación en el contexto del proyecto de investigación 72

- Situación general en cualquier tipo de grabación en este contexto. 72
- Entrevista en una localización improvisada en el mismo Centro donde trabaja el entrevistado o entrevistada 73
- Observación en el aula (actividad de aula, asamblea). 75
- Entrevista de evaluación de la actividad de consulta: Videomatón 77
- Entrevista grupal en una localización planificada en la Universidad: encuentro del equipo mixto. 79
- Sesión de grabación con la directora del proyecto I+D+i 86

— Selección de escenas, recursos audiovisuales 91

— Trabajo con vídeo: creación del material secundario 93

3.2.4. Construcción del ensayo audiovisual, montaje 95

3.2.4.1. De la documentación audiovisual al ensayo audiovisual 96

4. Descripción del desarrollo del ensayo audiovisual 97
4.1. La grabación: el poder de la cámara y la convivencia en el contexto de grabación 97
4.1.1. De la mirada infantil a la experta: saber ver para descubrir después la razón de las cosas 100
4.2. El espacio de intercambio: espectadores activos y saberes teóricos 103
4.3. Que la experiencia propia sirva para otros: encuentros y desencuentros 113
4.4. El desenlace: proceso creativo del producto final 113
5. Informe de resultados 117
5.1. Formato del documento 117
5.2. Duración 117
5.3. Estructura del documento 117
6. Conclusiones 120
6.1. Sobre el proceso 120
6.2. Sobre el producto 126
7. Bibliografía y otras fuentes 132
ANEXO 1. Guión de la entrevista al equipo mixto 139
ANEXO 2. Análisis de las entrevistas de equipo mixto 142
ANEXO 3. Solicitud: participación en entrevista a equipo mixto 147

CUADROS

Cuadro 1. Principales argumentos a favor de la VA (Adaptado de Haya, 2011:17) 13
Cuadro 2. Principales argumentos de Lodge a favor de la VA (Adaptado de Haya, 2011:17). 14
Cuadro 3. Cuestiones prácticas en la aplicación educativa de la voz del alumnado. Adaptado de Thomson (2011:24) 20
Cuadro 4. Cuadro resumen: esquema general del proyecto y momentos de grabación. 60
Cuadro 5. Principios de responsabilidad profesional en antropología (AAA). 62
Cuadro 6. Tratamiento de lo audiovisual en el marco antropológico (adaptado de Roca i Girona, 2010:171). 67
Cuadro 7. Cuadro resumen sobre la distribución del equipo en cada Centro. 82
Cuadro 8. Créditos del ensayo audiovisual. 119

TABLAS

Tabla 1. Fases del desarrollo de este trabajo fin de máster. 43
Tabla 2. Categorías para la selección de fragmentos audiovisuales. 95
Tabla 3. Estructura del ensayo audiovisual. 118

ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Propuesta gráfica en la asignatura “Creación artística y conocimiento” para el curso 2012/2013 9
Ilustración 2. Sistema en red para la mejora escolar (adaptado de Muñoz-Repiso, 2004:13). 23
Ilustración 3. Contexto macro de investigación de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) 46
Ilustración 4. Localización física de los distintos centros que participan en el proyecto I+D+i. 47
Ilustración 5. Itinerario de la investigación 56
Ilustración 6. Itinerario, la mejora escolar como proyecto de centro. 90
Ilustración 7. Revivir el instante grabado (fotograma) 98
Ilustración 8. Permitirme estar presente en la escena (fotograma) 99

RESUMEN

Este trabajo describe el proceso creativo de elaboración de un ensayo audiovisual y explora su valor como informe de una investigación educativa en curso. El objetivo principal de este trabajo es documentar un proyecto de I+D+i, explorando a su vez las posibilidades del uso de datos audiovisuales en el ámbito de la investigación educativa. Para ello, se ha documentado la experiencia desarrollada por los equipos mixtos de trabajo, compuestos por investigadores de la Universidad y de los centros educativos, durante el curso 2012/2013 en varios centros de Cantabria en las etapas de infantil y primaria. Este trabajo explora, por tanto, las posibilidades de la utilización de diferentes sistemas semióticos en la producción de resultados de investigación. Por un lado, se ha empleado el lenguaje verbal para relatar la experiencia de investigación individual para el desarrollo del ensayo mientras que, por el otro, se ha utilizado el audiovisual para narrar las principales características, retos, etc. del proyecto de investigación documentado.

Palabras clave: *datos visuales, audiovisual, educación en medios, antropología audiovisual, etnografía, voz del alumnado.*

ABSTRACT

This paper describes the creative process of making an audiovisual essay and explores its value as an ongoing educational investigation report. The main objective of this paper is to document an R&D&I project, in turn exploring the possibilities of using audiovisual data in the field of educational research. To do this, the experience developed by mixed groups composed of researchers has been documented from the University and schools during the 2012/2013 academic year in several centers in Cantabria on stages of nursery and primary. This paper explores therefore the possibilities of the use of different semiotic systems in the production of research results. On one hand, we used the verbal language to relate the experience of individual research for the development of this essay while on the other, audiovisual has been used to narrate the main features, challenges, etc. of the documented research project.

Keywords: *visual data, audiovisual, media education, visual anthropology, ethnography, student voice.*

1. Introducción/Justificación

Este trabajo se plantea el objetivo de elaborar un texto audiovisual que, a modo de informe, permita documentar un proyecto de investigación que está en marcha,[4] y así dar cuenta de algunos de los logros y problemas surgidos durante su desarrollo. En concreto, se ha trabajado en la recogida de datos, durante el curso 2012/2013, en cuatro centros: CEIP Juan de Herrera, CEIP José Arce Bodega, CEIP Manuel Llano y en la Escuela de Infantil de la Universidad de Cantabria. Además, en el proyecto I+D+i durante ese curso 2012/2013 también ha participado el CEIP Marina de Cudeyo y aunque no se ha recogido material audiovisual en el centro sí que se han obtenido datos audiovisuales orientados al acceso a la experiencia en dicho centro de parte del equipo implicado en el mismo.

Para el desarrollo de este trabajo se ha tenido en cuenta, en consecuencia, la necesidad de desarrollar un trabajo de exploración del lenguaje audiovisual y el trabajo de análisis y reflexión que requiere su desarrollo en lo que tiene que ver con la elaboración de un discurso narrativo adecuado y de las premisas éticas que deben considerarse en el marco de este trabajo y de este contexto de investigación.

Entre las publicaciones a las que me he acercado para profundizar y ampliar mis conocimientos sobre las diversas áreas o ámbitos de estudio con las que está relacionado directa o indirectamente este trabajo, me resultó de gran ayuda la descripción de los detalles del proceso de formación autodidacta al que se refería Martínez Pérez (2009). La autora habla del "recorrido como experiencia vivida" (Martínez Pérez, 2009:61), comentando los pasos a seguir para desarrollar una antropología visual aplicada. En esa publicación recoge su trayectoria refiriéndose también a cómo se iba dando cuenta de la necesidad de autoformación durante el progreso de su formación académica.

Este trabajo se reconoce en esta misma tradición, aunque no tanto como un proceso autodidacta, porque para mí es más una apertura al conocimiento de otros y otras que un esfuerzo individual, es decir, un recorrido lleno de encuentros y desencuentros con distintos ámbitos formativos. Es este un proceso que me pone en contacto con distintas personas y contextos, que se alejan o se acercan a un perfil, el mío, que no parece estar directamente relacionado con lo antropológico y lo etnográfico como conocimiento académico. Sin embargo, en este recorrido orientado al desarrollo de este trabajo audiovisual, al mismo tiempo, voy recogiendo mis inquietudes por avanzar en el conocimiento de un fenómeno particular radicalmente social como es el hecho educativo, la relación docente-discente, el grupo aula y el aprendizaje.

Este interés por favorecer el acercamiento a este recorrido personal, subjetivo, me lleva a utilizar para la redacción de este trabajo la primera persona en detrimento del plural mayestático. Esta decisión está relacionada con la naturaleza de este trabajo, que está orientado a construir una mirada parcial, personal, sobre un proyecto de investigación. Como resultado de esa construcción, de ese itinerario, de ese transitar por los diferentes contextos en los que se ha desarrollado todo el proceso, he elaborado finalmente un ensayo audiovisual que pretende documentar este proyecto de investigación.

Esta forma de elaborar el discurso, recogiendo mi propio itinerario personal durante el proceso, es un ejercicio también de auto-reflexión que busca resaltar el proceso, la experiencia vivida, hacer visible mi trayectoria para que quien lea este documento pueda descubrir qué es lo que ha influido en la selección realizada para el desarrollo del ensayo audiovisual y en mis decisiones sobre el formato final.

Este proceso de autoformación me ha hecho también retroceder a aquel tiempo en el que realizaba mis estudios de magisterio. Algunos autores que

descubrí en aquella época y que ahora revisito para este trabajo despertaron las ganas por conocer más sobre lo que no se explicaba en nuestras clases de magisterio. Alentada por títulos como 'El texto libre' y 'Pedagogía del oprimido' que podía encontrar en la biblioteca de la habitación en la que estudiaba, descubrí a Freinet y a su imprenta, a Freire y su método de alfabetización, y a mi madre, que puso allí esos libros y que fue también impulsora de multitud de diálogos que entonces, y aún hoy, me permiten acercarme a una experiencia docente comprometida, su experiencia.

Ilustración 1. Propuesta gráfica en la asignatura "Creación artística y conocimiento" para el curso 2012/2013

Todo ello matizó, en cierta manera, mi interés por la formación técnica, por la gestión, análisis y difusión de la información, por la configuración de espacios de intercomunicación y el trabajo colaborativo desde el paradigma del software libre sensible a las propuestas de alfabetización en medios como espacio para la construcción de una democracia más auténtica.

También me ha ayudado a la hora de enfocar este trabajo, como puede encontrarse dentro del marco teórico, dentro del apartado 2.2 donde hablo de esa idea que lanzan desde la antropología visual de que "se trata de entender lo visual, desde la emisión, como investigación y expresión artística; pero también desde la recepción, como acción docente y comunicación social" (Martínez Pérez,

2009:63). Esta concepción ha supuesto un reto en el desarrollo de este ensayo audiovisual ya que el producto resultante, más allá de su contenido, debía tener cierto nivel técnico y estético para poder ser usado como informe de investigación, para su difusión.

Explico también en el marco teórico, en el apartado 2.2.3 que versa sobre la educomunicación y la educación en medios, cuál es la perspectiva desde la que enfoco este proceso de auto-reflexión y de desarrollo del ensayo audiovisual. Desde una perspectiva EMIREC (Cloutier, 2010) me he dispuesto, al mismo tiempo, a conocer el funcionamiento del medio audiovisual y me he colocado en situación de producir un mensaje en este medio. Mi papel es el de quien se ocupa de atender al desarrollo del producto audiovisual aprendiendo a la vez del contacto con este contexto específico, una investigación en marcha, a la luz de un fundamento teórico concreto que será recogido en el apartado correspondiente de este documento escrito.

Este recorrido pasa a ser entonces un proceso de alfabetización audiovisual en el cual he tratado de profundizar sobre la forma más adecuada de acceder con la cámara al contexto objeto de mi aprendizaje, sobre cómo acercarme al análisis de esta realidad, sobre lo que está siendo grabado: lo que recibo desde detrás de la cámara.

Y en este proceso de reflexión he de hablar también de cómo me percibo a mí misma, atenta al encuadre, a recoger los momentos más importantes, a grabar miradas, expresiones, gestos, a vigilar el enfoque y la luz, y al mismo tiempo, reflexionar sobre lo que está detrás de las decisiones tomadas in situ, sobre lo que elegí mostrar o no, e, incluso, elegí mostrar de una forma determinada.

Pensar también sobre la importancia del audio, de recoger fielmente lo que se escuchaba en el momento, de componer un espacio compartido, también

desde lo que se puede escuchar, de valorar cómo otras personas expertas en el lenguaje audiovisual logran transmitir la sensación de estar ahí, más cerca, donde ocurre todo y la forma en que eso ayuda o no a reflexionar sobre lo que quedó fuera de plano. Por otro lado, hablar de los errores cometidos en el proceso, de lo que he ido aprendiendo y de mi camino para ir encontrando sentido a lo experimentado.

Y por último, recoger las conclusiones de esta experiencia, teniendo en cuenta las características de esta investigación cualitativa en la que he tenido el privilegio de integrarme y cuya fundamentación teórica concreta me exige un determinado análisis de lo audiovisual y una mirada distinta sobre los datos audiovisuales recogidos, a partir de los estudios sobre la educación en medios y de voz del alumnado.

En el apartado 6 recojo las conclusiones de este trabajo, conclusiones que hablan sobre la relación de la investigación con los medios y la preocupación permanente por los aspectos éticos durante su desarrollo, entre otros temas.

2. Marco teórico

En este marco teórico se pretende introducir el contexto sobre el que se desarrolla este trabajo y, a la vez, acceder a los aspectos a tener en cuenta sobre el enfoque del trabajo de investigación en el que me he involucrado recogiendo mi experiencia con el objetivo de la cámara.

En primer lugar, se aborda la perspectiva desde la que se propone la mejora escolar en la citada investigación y, en segundo lugar, se exponen las aportaciones que la antropología audiovisual proporciona a la investigación etnográfica en contextos educativos.

2.1. El movimiento de voz del alumnado: comprendiendo las raíces de la investigación a documentar

Me interesa recoger brevemente cuáles son algunas de las preocupaciones que el equipo investigador de referencia mantiene en su proyecto de mejora escolar dentro del marco del movimiento de la voz del alumnado (en adelante VA).

En primer lugar, he de concretar que el *movimiento de la voz del alumnado* se identifica con *una serie de actividades que animan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción sobre cuestiones que conciernen a los estudiantes, pero también, por extensión, a los profesionales y a las comunidades a las que dedican su trabajo* (Fielding, 2004:199) y que ha recogido en apenas dos décadas de historia múltiples estudios y experiencias en los que la voz del alumnado cobra especial relevancia (Haya, 2011).

Algunos autores apuntan que escuchar lo que tiene que decir el alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje puede dar a los docentes una percepción más abierta de sus capacidades, es decir, permite al profesorado romper con sus presupuestos sobre los límites de la capacidad de cada alumno y cada alumna. Y al mismo tiempo avala una forma de ver lo conocido -su aula, su centro, su

barrio y las relaciones que se establecen en los ambientes escolares- desde un ángulo diferente, desde una mirada distinta. A la luz de estas percepciones, el docente se siente inducido a modificar su forma de pensar y su práctica en el aula, punto de partida para diseñar un plan práctico de mejora basado en la voz del alumnado. Y lo que es igualmente importante, le va a permitir reactivar su interés por la enseñanza (Rudduck y Flutter, 2007).

Algunos de los argumentos que son usados para defender la voz del alumnado se resumen en el siguiente cuadro:

La defensa de la VA (Haya, 2011)
Construcción de alternativas a la visión de la infancia como "sujetos en desarrollo": Los niños-as como sujetos de pleno derecho.
El derecho del alumnado a ser consultado en tanto que es un "testigo experto".
La promoción de la participación del alumnado en la vida escolar como oportunidad para enseñar y aprender a convivir democráticamente.
La posibilidad de construir entornos educativos en los que el alumnado comparte y realiza aportaciones al proyecto educativo de las escuelas.

Cuadro 1. Principales argumentos a favor de la VA (Adaptado de Haya, 2011:17)

No obstante, frente a los argumentos a favor, existe una preocupación constante de fondo: hacer frente a los problemas o efectos no deseados que se pueden derivar de aquellas experiencias que, aparentemente, pretenden la incorporación de la VA como máximo referente en los procesos de mejora escolar y social y que, sin embargo, no están acompañadas de un trabajo de reflexión previo sobre el alcance de estas propuestas y sobre el sentido que tiene proceder así (Haya, 2011:16).

Algunos autores resaltan que no todas las propuestas de VA se realizan desde una práctica cuidadosa, advirtiendo que "a veces, los procesos de consulta pueden reflejar o re-imponer, en vez de cuestionar, las prácticas divisorias vigentes en los centros y los regímenes que conducen a que unos alumnos sean más valorados que otros" (Rudduck y Flutter, 2007:144). Existe el peligro, a menudo no reconocido, de ignorar la diversidad de identidades e intereses y las

distintas relaciones de poder presentes en el grupo, que evidencian la existencia de voces ignoradas en la escuela. En el camino hacia el desarrollo de una sociedad más democrática, es necesario, además, acoger "las posturas minoritarias y no limitarse a descartarlas en beneficio de lo que pudiera ser un consenso cómodo y, en cierta medida, conservador de la mayoría capacitada para hablar." (Rudduck y Flutter, 2007:144)

Los argumentos a favor de la VA, tanto los defendidos por los autores arriba mencionados como los recogidos por otros autores (Lodge, 2005; Apple y Beane, 1997; Cook-Sather, 2002), sugieren que la reflexión sobre la voz del alumnado y sobre cómo incorporarla en la escuela cuestiona necesariamente nuestra imagen de la infancia, nuestra concepción sobre la participación democrática y nuestra forma de ver y posicionarnos en el mundo.

A continuación, se recogen argumentos que estos últimos autores han considerado relevantes para apoyar y justificar las propuestas de VA en contextos educativos (Haya, 2011:16):

"Los seis hilos interconectados" (Lodge, 2005 en Haya, 2011:17).
Cambios en la concepción de la infancia.
El movimiento de los derechos humanos.
El modelo de las escuelas democráticas: Apple y Beane (1999), argumentan que no hay posibilidad de un comportamiento democrático en una institución si no se da la oportunidad de experimentar la democracia.
La lucha contra el consumismo: Hace necesario dotarnos de un cuerpo sólido de planteamientos más humanos y solidarios.
La educación para la ciudadanía.
La mejora escolar: Dar valor a las aportaciones que el alumnado, como "testigo experto", puede ofrecer en los procesos de cambio que se lleven a cabo.

Cuadro 2. Principales argumentos de Lodge a favor de la VA (Adaptado de Haya, 2011:17).

Por su parte, Rudduck y Flutter (2007) aportan diferentes argumentos para apoyar la idea de recoger la VA como un elemento de relieve en el marco de las prácticas escolares, entre los que se encuentran los siguientes:

— La necesidad de permitir que el alumnado se sienta parte del centro, respetado como personas y como colectivo, involucrado en el proyecto que la escuela construye para ellos. Trabajar para comprender y respetar el mundo de los jóvenes.
— El derecho del alumnado a ser tenido en cuenta en lo que atañe a su aprendizaje como "testigo experto" (Rudduck y Flutter, 2007) para el desarrollo de proyectos de mejora escolar.
— La necesidad de permitir, con el apoyo y respeto del profesorado, que los jóvenes puedan expresar lo que piensan. Promover y cuidar espacios en los que el alumnado pueda expresar sus opiniones, sus preocupaciones o necesidades, fundamentalmente sobre la enseñanza y el aprendizaje.
— La necesidad de los jóvenes de "desarrollar su voz", en el sentido de posibilitar la "formación de una conciencia crítica sobre sus propias necesidades y capacidades al aprender" como afirman Erickson y Schultz (1992, en Rudduck y Flutter, 2007).

Por su parte, Thomson (2011)[1], profundiza en la reflexión sobre la voz del alumnado ampliando el propio concepto de *voz.* La autora extiende su vinculación no sólo a las actividades y las instituciones públicas, sino también a los medios de comunicación y la investigación:

— Respecto a los medios de comunicación, -afirma- el concepto de voz nos hace cuestionarnos sobre las voces privilegiadas de los poderosos frente a las voces menos favorecidas y sobre el lugar que se concede a la voz de las víctimas.
— En cuanto a la investigación, ésta debe preocuparse por usar métodos que permitan escuchar la voz subyugada.

[1] Coming to Terms with 'Voice' podría traducirse como: Reconciliándose con "la voz"

En esta misma línea, Thomson (2011:21) añade que el concepto de *voz* "no puede desconectarse de una preocupación por una sociedad más justa e igualitaria". Esta *voz*, como concepto político, tiene que ver tanto con el pasado como con el presente, con la forma en la que accedemos al conocimiento (desde lo emocional o lo intelectual), con lo público y lo privado, la realidad y la ficción y las distintas partes de la vida cultural y social. Esta *voz* "política" es una voz preocupada por cuestiones de poder y conocimiento: ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Quién está incluido o excluido? ¿Quién está en desventaja o en posición ventajosa? (Thomson, 2011:21).

Un uso radicalmente democrático del concepto de *voz* equivale a una llamada a la esfera pública en la que exista diálogo, reciprocidad, reconocimiento y respeto; la búsqueda de este estado utópico debe entenderse como la lucha de cada persona para ser oída, escuchada y tomada en serio. (Thomson, 2011:21)

Thomson (2011) identifica seis aspectos clave que están relacionados con el concepto de *voz*:

(1) Singularidad: No sólo es poco realista esperar que, en un grupo en el que existe diversidad, exista una *voz* sencilla y unificada que emana de los jóvenes, sino que, precisamente por ser así, puede volverse profundamente problemático si no se fomentan y reconocen las diferencias. Por lo tanto, es necesario fomentar dinámicas de trabajo en el aula que pueden considerarse dentro del marco del *alumnado como investigador* (Susinos y Ceballos, 2012), por el papel que otorgan al alumnado, dado que animan la generación de distintas *voces* que se someten posteriormente a un cuidado análisis que sirva para obtener la mejor respuesta o llevar a cabo una acción viable.

(2) Propósito: Tanto el alumnado como los adultos deciden o piden ejercer la voz por diversas razones. El alumnado no siempre habla del mismo tipo de cosas y los adultos pueden querer *conocer* la voz del alumnado por distintas razones. Es necesario tener en cuenta en qué medida el propósito y el contexto requieren y producen distintas respuestas.

(3) Forma de realización: La voz es incorpórea y, por tanto, hemos de preocuparnos por saber si existe una forma de voz que privilegiamos sobre otras. Tiene que ver con el ser (actitudes, intereses, preferencias, pasatiempos, etc.) y el estar (presencia, vestimenta, símbolos, adornos, etc.) de cada persona.

(4) Autenticidad: Es decir, la voz entendida como pura y consistente. Sin embargo, no existe la consistencia absoluta, se puede cambiar de opinión o manifestar distintas cosas en función del interlocutor/a o una vez que se ha reflexionado sobre el tema. Bragg (2010) afirma que es ingenuo pensar que los niños puedan dar o encontrar su voz como si se tratara del camino a su autenticidad como persona, es más realista pensar que lo que dicen depende de sobre qué son preguntados, de cómo se les pregunta y de quién les invita a hablar con sus respuestas, y al mismo tiempo, lo que dicen, depende de los valores e hipótesis de quien interpreta sus voces.

(5) Lenguaje: La voz se expresa en palabras, sin embargo la idea de voz no se equipara con ese modo dominante de comunicación. Estamos inmersos en un mundo de imágenes fijas y en movimiento que están combinadas con muchos textos escritos y orales. Esta perspectiva, centrada en las

palabras, puede excluir a tantos como incluye y reducir el rango de lo que está sujeto a discusión. Puede desviar nuestra atención del hecho de que los niños utilizan distintas formas y géneros de expresión. No es que ellos prefieran un modo kinestésico o visual de comunicación, ocurre, más bien, que todos vivimos en mundos multimedia con distintas oportunidades y potencialidades de expresión. Mucha gente, incluidos los niños y las niñas, encuentra en los modos estéticos de expresión una forma de autocompletarse, o un medio efectivo de dar sentido al mundo y comunicar ideas. Ser consciente de esta evidencia nos ayuda a evitar el peligro de que solo se atienda la voz de los estudiantes exitosos en términos curriculares y escolares (Arnot, 2009). Es decir, a la de quienes saben qué decir, a quien dirigirse y cómo expresarse para tener voz en la escuela, en detrimento de aquellas voces que escapan a este lenguaje homogéneo quedando así invisibilizadas y/o ignoradas en la escuela. Estas voces parecen requerir de un esfuerzo adicional para ser acogidas, quizás porque su tono es brusco, demasiado suave o infantil, el momento incómodo, su contenido fantasioso o fuera de lugar, o que hace uso de un formato *informal* usando esos modos estéticos de expresión de los que hablábamos antes. Algunos autores (Haya y Rodríguez-Hoyos, 2011) se refieren a los medios audiovisuales como posibles facilitadores de la voz del alumnado. Ellos son una forma de expresión más concordante con una generación que está creciendo en la era de los medios tecnológicos. Tal y como apunta Buckingham (2005:33):

> "La investigación contemporánea sugiere que los niños constituyen una audiencia mucho más autónoma y crítica de lo que convencionalmente suele admitirse, cosa que no dudan en reconocer cada día más claramente las mismas industrias mediáticas"

Desde esta perspectiva parece relevante subrayar una visión del alumnado como productor de significados digitales, capaz de manejarse en diversidad de lenguajes y soportes que facilitan sus reflexiones. Puede decirse que van preparando de ese modo una educación mediática que se abordará más adelante de forma consciente o sistemática.

(6) Etiqueta: La voz debe ejercerse de manera particular y en determinados momentos. Por este motivo existe un acuerdo, consciente o inconsciente, sobre lo que se considera una "buena comunicación", sujeta a unas determinadas normas sociales: no se interrumpe y se dice lo que se tiene que decir de manera sucinta y sin ofender. Pero no todas las voces se adaptan a esa norma. Existe una *voz* "antisocial" que es una voz que no encuentra, o no sabe encontrar, vías convencionales para expresar su opinión. Y, en correspondencia, existe el peligro de no entender un arrebato expresado a viva voz como una forma de *voz*. A menudo es más sencillo rechazar ese comportamiento tan grosero en lugar de aprovechar y dar cabida a algo de lo que esa *voz* "antisocial" ha expresado.

Finalmente, y partiendo de esa preocupación por desarrollar proyectos de mejora escolar dando voz al alumnado, destaco a continuación algunas recomendaciones prácticas de Thomson (2011), que nos ayudan a discernir las propuestas educativas más coherentes con su definición de voz del alumnado:

Cuestiones prácticas en la aplicación educativa de la voz del alumnado. Adaptado de Thomson (2011:24)
Vigilar el tipo de apoyo que se ofrece para que su participación sea adecuada: dar información suficiente (datos, orden del día,…) y la capacitación necesaria para poder desarrollar su labor, por ejemplo: sondear la opinión de aquellos a quienes representan para asegurarse de que lo que dicen es representativo. Ayudar a pensar juntos la mejor forma de que todos y todas sean escuchados y tenidos en cuenta.
Revisar la dinámica de participación en la actividad diaria en el aula, ¿hasta dónde se deja participar a los estudiantes?. Los niños y jóvenes rara vez participan en conversaciones en su actividad diaria en el aula sobre lo pedagógico y los contenidos.
Los estudiantes no son evaluados por participar en actividades de VA; este aprendizaje es considerado como extracurricular y no forma parte del conocimiento y habilidades importantes para ser tenidas en cuenta tal y como está considerado el aprendizaje escolar y el rendimiento.
Realizar un adecuado seguimiento a las actividades de voz del alumnado: ¿se toman en consideración sus recomendaciones?. Evitar el cinismo en los procesos de participación, no hacer como si el acto de hablar fuera lo único que importara.
Evitar la representación meramente simbólica del alumnado. El alumnado debe ser socio activo del cambio.
Atender a la representatividad: ¿Quiénes se quedan fuera en la selección para actividades de representación? (quienes son considerados "difíciles", quienes no comunican bien…)
Revisar el tipo de temas en que el alumnado puede participar ¿en qué temas no tiene voz?

Cuadro 3. Cuestiones prácticas en la aplicación educativa de la voz del alumnado. Adaptado de Thomson (2011:24)

En este apartado se ha definido el movimiento de la voz del alumnado y se han dado argumentos que nos puedan permitir valorar adecuadamente sus propuestas para la mejora escolar. En segundo lugar, se ha profundizado sobre el concepto de *voz* exponiendo algunos aspectos clave relacionados con este concepto. Para concluir se han expuesto algunas recomendaciones prácticas para la aplicación educativa de la VA que nos ayudarán a situar algunas de las preocupaciones que los investigadores del proyecto exponen en las entrevistas.

2.2. Aportaciones de la antropología audiovisual a la investigación etnográfica en contextos educativos

Acercarnos al trabajo audiovisual de documentación nos lleva necesariamente a tomar en consideración el trabajo que ha desarrollado en esta línea la antropología audiovisual hasta el momento. En primer lugar, me interesa realizar una breve revisión sobre el uso de la etnografía en investigación educativa. Y en segundo lugar, ahondar en la discusión existente acerca del valor de lo audiovisual en el ámbito académico.

2.2.1. Acercarse a lo antropológico desde el ámbito educativo

La revisión bibliográfica sobre antropología me ha llevado a constatar que esta aproximación "posee la clave para comprender los orígenes de la desigualdad social" (Harris, 2001:21) algo que ha supuesto para mí un descubrimiento insospechado y sorprendente. Me interesa comprender, desde la sensibilidad educativa, qué razones dan lugar a la desigualdad social. Y, desde la convicción de que la labor educativa tiene un papel fundamental en el mantenimiento o puesta en cuestión de ese status quo de la desigualdad social, trabajar por el cambio, o lo que es lo mismo, por la justicia social.

La antropología visual es definida como aquella que desarrolla el trabajo investigador teniendo en cuenta lo gráfico y lo visual. Una forma de hacer antropología que según Lisón (1999:23):

> "...hace uso de cualquiera de los medios audio-visuales existentes o de sus productos (estos últimos, siempre adecuadamente contextualizados) para investigar, analizar, abordar desde nuevas perspectivas problemas nuevos y de siempre; recoger, archivar datos y producir una nueva etnografía; enseñar antropología; ilustrar, personalizar, mostrar, simbolizar y, por tanto, representar y transmitir con eficacia significados densos; retroalimentar y precipitar la acción en procesos de recogida de datos, y muchas otras cosas, en su mayoría

> todavía por descubrir, que seguro abrirán paso a nuevas y enriquecedoras posibilidades de aproximación al conocimiento del otro."

En relación al sentido práctico de la investigación antropológica, Pink (2006) habla de una antropología visual aplicada, entendiendo el uso de lo visual como una herramienta de intervención social, capaz de provocar un cambio en la sociedad desde la toma de conciencia, el contraste o el encuentro. En concreto y con relación al ámbito educativo, esto se traduce en provocar el cambio para la mejora escolar.

Desde esta misma perspectiva, aplicada al contexto educativo, es interesante la revisión que realiza Muñoz-Repiso (2004) acerca de la repercusión que la investigación educativa tiene sobre la práctica. Entre otras cuestiones, señala la necesidad de un cambio en el planteamiento de base de la investigación educativa y su papel en la mejora escolar. En su opinión, el planteamiento debe ser más realista, sofisticado y menos pretencioso respecto a sus posibilidades para el cambio escolar.

Ese cambio de enfoque afecta fundamentalmente a la forma en la que, generalmente, se desarrolla la investigación educativa. Hay que abandonar el modelo lineal y apostar por un modelo en red, basado en una relación triangular (ver Ilustración 2) donde "la creación, transferencia e integración del saber se daría en un «sistema que aprende», y donde las actitudes motoras son la innovación, el trabajo en equipo y la renovación, "mediante relaciones triangulares que se alimentan mutuamente." (Muñoz-Repiso, 2004:13).

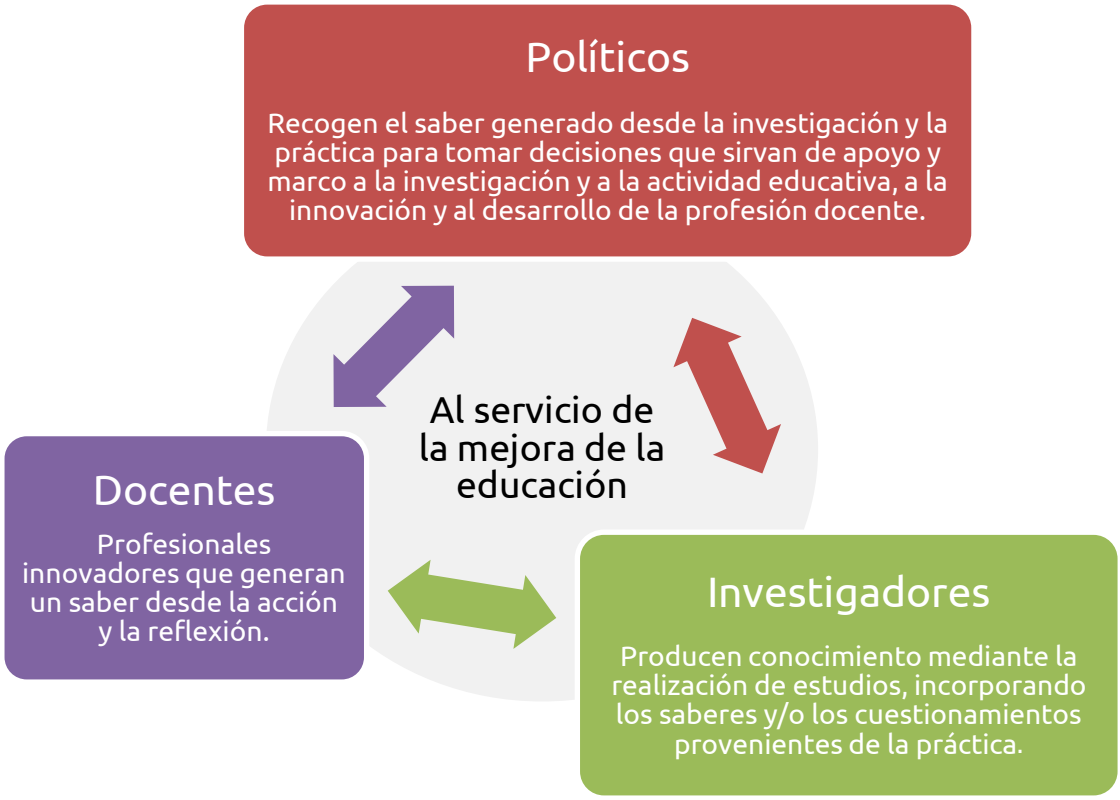


Ilustración 2. Sistema en red para la mejora escolar (adaptado de Muñoz-Repiso, 2004:13).

En la línea de esta concepción sobre la investigación, Muñoz-Repiso (2004:14) apunta algunas claves que, a mi juicio, aluden directamente al tema que nos ocupa:

> "El punto es romper la frontera, suscitar la motivación para que los profesores utilicen la investigación educativa, la valoren, la incorporen a su vida profesional como usuarios-productores, y los investigadores reconozcan el saber generado a partir de la práctica y se apoyen en él.
>
> [Se necesita] realizar un esfuerzo de acercamiento de lenguajes, de adaptación del saber abstracto y general a contextos concretos; para lo que es imprescindible el intercambio, el trabajo en equipo de los docentes entre sí y de éstos con los investigadores, la creación de grupos mixtos pioneros en esta tarea."

En esta misma línea, Rayón y Heras (2011:75) explican que su aspiración es "generar un conocimiento transformador que contribuya a la mejora de las

relaciones interculturales en educación, y no a prescribir cómo deben hacerse las cosas."

Personalmente, me interesa explorar las posibilidades de ese esfuerzo de acercamiento de lenguajes –en este caso desde lo audiovisual– que pueda adaptar el saber abstracto y general a contextos concretos y suscitar así la motivación de los docentes hacia el aprovechamiento de la investigación educativa.

Merece la pena anotar el comentario que realiza Martínez (1992:135-136 en Banks, 2010:146), desde el ámbito de la antropología audiovisual, al detectar el efecto del formato audiovisual en la audiencia (en este caso estudiantes de antropología). El autor observa que dar sentido al texto audiovisual exige una mayor implicación por parte del observador. En este sentido, cuando los estudiantes pertenecen a la misma cultura que se plasma en el audiovisual, los documentos audiovisuales de formato más didáctico y muy estructurado resultan tener menos éxito o valor para ellos que aquellos que exponen la experiencia de forma más compleja.

2.2.2. Antropología audiovisual

Canals y Cardús (2010:23) definen la antropología visual como "una rama de la antropología social y cultural que ha ido evolucionando a lo largo del siglo XX, hasta reunir tres campos de estudio estrechamente relacionados". Estos tres campos a los que se refieren son:

— La imagen como objeto de estudio: abarca el estudio de la significación cultural y de los usos sociales de la imagen.
— La imagen como método para registrar la experiencia durante el trabajo de campo.
— La imagen como *discurso antropológico* que expone el trabajo antropológico desarrollado por quien investiga.

En relación a este último campo de estudio estos autores identifican dos propuestas mayoritarias (Canals y Cardús, 2010:23):

— La ilustración del informe de investigación incorporando fotografías.

— La creación de una película etnográfica, que se caracteriza por:

- Constituir "un texto audiovisual sobre la alteridad cultural." (Canals y Cardús, 2010:23)
- Hacer visible también la relación entre cineasta y participantes (reflexividad).
- Renunciar a la necesidad de plantear un guión previo, necesario para el desarrollo de una narración de ficción pero poco útil cuando la película recoge el testimonio de un proceso de investigación imprevisible y dialógico.
- Reconocer la importancia de que quien investiga esté directamente implicado/a en la edición y montaje en distinto grado:
    - Trabajando con un equipo técnico profesional ejerciendo como director/a.
    - Ejerciendo como director/a, tratando de minimizar el personal ajeno implicado y, por tanto, es una opción que exige a quien investiga formación en técnicas audiovisuales y, si fuera necesario, apoyarse en las ayudas técnicas de personas locales.

En cuanto al papel que juega el cine etnográfico, Canals y Cardús (2010:24) se refieren directamente al valor de lo audiovisual como "punto de encuentro y de discusión entre el investigador y los actores sociales protagonistas de su investigación durante la toma de imágenes y después". Asimismo, reconocen en el cine etnográfico su capacidad para permitir el "diálogo entre arte y ciencia" que requiere desde su punto de vista de un trabajo interdisciplinar entre los

"planteamientos de la comunicación, la estética, la antropología, la sociología o el cine, entre otros." (Canals y Cardús, 2010:25).

En su opinión, la narración audiovisual debería ser "huella de un encuentro libre entre el antropólogo o antropóloga y la comunidad objeto de su interés", lo que posibilita que podamos "entender mejor el mundo y contribuir, aunque sea de forma indirecta, a su transformación y mejora." (Canals y Cardús, 2010:37)

En este sentido, el medio audiovisual constituye una forma de interacción distinta a la que se establece con otras técnicas de investigación, permite la conexión, posibilita el encuentro. Se trata de "dejar de pensar la cámara como un «bloc de notas» para entenderla como un escenario de interacción, diálogo y construcción compartida de conocimiento." (Canals y Cardús, 2010:26).

2.2.2.1. *Etnografía, datos visuales e Investigación Basada en las Artes*

Me resulta muy sugerente la alusión de Canals y Cardús (2010:23) al cine etnográfico, para quienes constituye el "testimonio de un proceso de investigación". Vale la pena detenerse aquí, en el contenido del término *etnografía,* definido como un método o conjunto de métodos en los que quien investiga, participa, abiertamente o de forma encubierta, en la vida diaria de las personas durante un tiempo determinado; tiempo durante el cual se dedica a observar qué sucede, a escuchar lo que se dice y a hacer preguntas con el objetivo de recabar cualquier dato que pueda arrojar luz sobre el tema de su investigación (Hammersley y Atkinson, 1994).

Como consecuencia de lo anterior, las técnicas de información tradicionales en la investigación etnográfica son la observación y la entrevista, con el registro escrito de los datos obtenidos en el llamado *diario de campo.* En él, el etnógrafo o la etnógrafa anota lo que ve, lo que siente, las conversaciones que mantiene, las impresiones que recibe, etc. Sin embargo, la necesidad de hacer acopio de

cualquier dato disponible que arroje un poco más de luz sobre el tema, ya, desde sus inicios, salpica la documentación etnográfica de imágenes relativas a la comunidad estudiada (Roca i Girona, 2010).

Desde la antropología audiovisual se plantea la necesidad de realizar tomas sin cortes y de recoger también el punto de vista de los otros/as, dar cabida a sus reflexiones, sus interpretaciones y sus preocupaciones, con el objetivo de contextualizar lo que aparece recogido en el audiovisual (Collier, 2008).

Roca i Girona (2010) describe cuatro grandes funciones de la imagen en el marco de la antropología:

1. Como elemento aislado con propósito ilustrativo o testimonial.
2. Como fuente documental: el audiovisual como objeto de estudio.
3. Como técnica de obtención de datos en el trabajo de campo: el audiovisual considerado parte de la metodología de trabajo. En este caso su valor está en el potencial específico de la imagen para la exploración y la toma de datos en la prospección etnográfica y la posibilidad de análisis diferidos de las situaciones registradas.
4. En calidad de producto etnográfico: se puede editar en una estructura narrativa, como un documento equiparable al informe final de un trabajo de investigación científico, es decir, como una forma de escritura etnográfica, de presentación de los resultados de la investigación.

Este mismo autor señala que "el proceso de montaje de un filme etnográfico equivaldría al proceso de escritura etnográfica, y la película montada no sería otra cosa que una monografía etnográfica expresada en imágenes y sonido." (Roca i Girona, 2010:192)

En cuanto al método etnográfico es necesario puntualizar que "su principal finalidad es la descripción de culturas" (Hammersley y Atkinson, 1994:22). No busca realizar hallazgos extrapolables a otras culturas, no se trata de descubrir

leyes universales sino de realizar una descripción detallada de la experiencia concreta de vivir dentro de una cultura o grupo. Quien investiga busca posicionarse de tal forma que pueda realizar un análisis lo más detallado posible. Lo que implica distanciarse de la consideración natural de los fenómenos sociales que tienen lugar en la cultura que investiga "esforzándose por hacer explícitas las suposiciones que los «nativos» naturalizan como miembros de esa cultura" (Hammersley y Atkinson, 1994:22).

Esta forma de proceder se ha denominado «extrañamiento antropológico» y es definida como una actitud del investigador social que "conduce a entender cualquier forma de institución humana como el resultado de prácticas de convencionalización. El sustrato conceptual de esta noción se encuentra en el concepto de cultura como conjunto más o menos sistemático de convenciones" (Díaz de Rada, 2010:44).

Se trata, entonces, de iniciar el proceso de aprendizaje de esa nueva cultura o grupo, insertarse en el campo con la preocupación de sistematizar este aprendizaje, de recoger datos, y en este caso, datos visuales a través de métodos visuales, como un apoyo para acceder al recuerdo. Nos permitirá revisitar en la memoria el campo de investigación, como un espacio sugerente que, para quienes estamos poco familiarizadas con la técnica, permite dilatar el proceso, ensayar comentarios y buscar el contraste con quienes están más experimentados o experimentadas. Esa experiencia que consigue un "cambio de mirada" permite desentrañar a través de ese «extrañamiento antropológico» los convencionalismos que existen en la realidad del aula, del centro y en las mismas relaciones sociales que se establecen en el contexto donde se realiza la investigación.

La dificultad de mantener en el campo una distancia que no interfiera con lo que allí sucede se resuelve posponiendo el análisis. Consiste en recoger la propia

experiencia vivida y no de realizar hallazgos o de hacer posible la estandarización. En palabras de Banks (2010:182):

> "En última instancia, la distintividad y la robustez de los métodos visuales y, por consiguiente, lo que podemos aprender de ellos no radica en la exclusividad de sus ideas ni en su posibilidad de verificación en contextos múltiples, sino en el hecho de su permanente labilidad, que guía constantemente la investigación en nuevas direcciones de una manera que iguala la fluidez y el flujo de la experiencia humana misma."

Una película etnográfica como producto de una investigación social, no será el único producto, además habrá otros resultados: artículos publicados, presentaciones en conferencias u otros derivados en formato escrito, que suman en conjunto un informe detallado enriquecido desde las distintas perspectivas de cada producto, en soporte audiovisual o escrito (Banks, 2010:153).

Otra fuente de inspiración para este trabajo es lo que se ha denominado la Investigación Basada en las Artes (en adelante IBA). Desde esta perspectiva se considera necesario explorar "formas de representación de la realidad que permitan mostrar —desde su complejidad— experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas" (Hernández, 2008:87). Por este motivo, la investigación basada en artes trata de complementar "las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación" (Hernández, 2008:87). Trata de acercarse a la investigación educativa como al estudio de un "arte práctico" (Eisner, 1998:283).

La antropología audiovisual se mueve en paralelo con la IBA en la medida en que utiliza también elementos artísticos y estéticos, trata de encontrar otras maneras de mirar y representar la experiencia, y a través del método etnográfico trata de desvelar aquello de lo que no se habla (Barone y Eisner, 2006).

Una experiencia de este tipo la constituye la obra dirigida por Subirats (2006:182) que trata de "reflejar la complejidad del fenómeno estudiado", reescribiendo las narraciones de las trayectorias de vida de personas que viven situaciones de vulnerabilidad o de exclusión social, con un formato de escritura y presentación alternativo, más cercano a la creación literaria. Su intención es conseguir que estos relatos nos ayuden a recorrer sendas, a explorar espacios de reflexión, sin determinar un camino, y con ello posibilitar que "las lecturas posibles sean más ricas y complejas, contradictorias y confusas y se parezcan algo más a la «realidad» que pretendemos [pretenden] recoger" (Subirats, 2006:182).

Con esta *apuesta por la polifonía* lanza una "invitación a los lectores a comprender y analizar por sí mismos y a no limitarse con una recepción pasiva de los contenidos de la investigación" (Subirats, 2006:182). Esta invitación, que otorga un papel activo al espectador o espectadora del audiovisual, enlaza con la necesidad de desarrollar competencias que permitan en manejo de lenguajes diferentes al escrito, algo de lo que se ha ocupado la educación en medios o educomunicación.

2.2.3. Educomunicación / educación en medios

Siguiendo el hilo de esa invitación que mencionaba en el punto anterior (apartado 2.2.2.1), tiene sentido cuestionar la forma más tradicional de hacer y presentar la investigación educativa con las reflexiones que se realizan desde la *educomunicación.*

Estas reflexiones relacionan lo educativo con la comunicación, y desde esta perspectiva, tratan de responder a los interrogantes que nacen desde la inquietud educativa y la responsabilidad social. Esta inquietud enlaza también directamente con la pregunta sobre el *para qué sirve* la investigación educativa

(apartado 2.2.1) en la medida en que se ha de crear un saber conectado entre la teoría y la práctica para que tenga éxito el sistema en red de mejora escolar.

Aparici (2010a) ha realizado una interesante revisión histórica sobre los orígenes de la denominada educomunicación o educación mediática. Para este autor, uno de los hitos más relevantes fue la publicación en 1984 del libro *La educación en materia de comunicación*, texto promovido por la UNESCO y coordinado por Mosry. Si bien esa publicación supuso la institucionalización de la educación en medios como ámbito disciplinar, autores como Masterman (1993) identifican algunos antecedentes previos varias décadas atrás, concretamente el libro *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* publicado por los críticos literarios Leavis y Thompson en el año 1933. En el mismo se recogían por primera vez diferentes actividades para utilizar los medios en las aulas. Según el propio Aparici (2010a), uno de los rasgos que caracterizó precisamente el desarrollo de esta disciplina es que se desenvolvió en diferentes contextos de forma paralela, debido a razones culturales e idiomáticas, sin que los agentes implicados en ese proceso (académicos, organizaciones, etc.) apenas tuvieran contactos entre sí (en el mundo iberoamericano, anglosajón y en los países nórdicos). Nótese que, incluso, se han venido utilizando diferentes denominaciones para referirse a este campo de conocimiento: *Media Literacy* (EEUU), *Media Education* (Reino Unido) o *Educomunicación* (países iberoamericanos).

Pero, ¿a qué se refieren exactamente los autores cuando hablan de educación mediática o educomunicación? El contexto anglosajón ha contado con autores tan relevantes en este campo como Masterman (1993), Bazalgette (1991), Tyner (2008), Buckingham (2000) o Quin (2000), entre otros muchos. A principios de los años 90, Bazalgette (1991) entendía que la educación en medios debía dirigirse a desarrollar sistemáticamente diversas habilidades que permitieran a

las personas tanto el análisis como la producción de productos mediáticos, incrementando así su comprensión y el placer derivado de su consumo. En estos momentos autoras como Livingstone (2003) señalan que este campo de conocimiento está relacionado con el desarrollo de competencias que permiten el acceso, el análisis, la evaluación y la creación de los contenidos publicados en las redes electrónicas de comunicación, caracterizados por la convergencia de diferentes tipos de medios en un contexto en el que se ha generalizado la utilización de Internet. Así pues, vemos como a los tradicionales medios de comunicación de masas (como la radio, el cine o la televisión) se añaden los denominados nuevos medios, como los videojuegos o Internet.

En el ámbito iberoamericano también se reconocen las aportaciones fundamentales que hicieron pioneros de la educomunicación como Kaplún (2007), Prieto Castillo (1999) , Gutiérrez Pérez (2003) , Aparici (2005) o García Matilla (2008), entre otros. En el ya clásico manual sobre esta materia publicado a principios de los años 90 por CENECA/UNESCO/UNICEF (1992) se señalaba que bajo ese concepto debían agruparse el manejo de aquellos lenguajes y medios que se emplean para comunicarse a nivel personal, social o grupal, prestando especial atención al desarrollo del sentido crítico que debe aplicarse a los mensajes y los procesos de comunicación para analizar y descubrir los valores subyacentes. El rasgo más distintivo de esta disciplina en ese contexto es que siempre ha estado muy vinculada a la educación popular, inspirándose en la obra pedagógica de autores como Paulo Freire.

Si bien ese campo de conocimiento ha sufrido diferentes transformaciones derivadas de la aparición de nuevas formas de comunicación y del propio desarrollo epistemológico de la disciplina, el sustrato básico no ha cambiado sustancialmente. En estos momentos se entiende que la educomunicación ha de dirigirse a desarrollar las competencias expresivas necesarias para comunicarse

de forma creativa, utilizando herramientas diversas que van desde la comprensión de las estructuras de poder y de la producción social de la comunicación al conocimiento de las técnicas y elementos que los medios manejan, con el objetivo de que la ciudadanía pueda valorar críticamente los mensajes y evitar así la manipulación (García Matilla, 2010). Han pasado varias décadas y eso ha supuesto la aparición de nuevos medios que exigen respuestas diferentes dado que estos nuevos desarrollos han transformado, en algunos casos radicalmente, los procesos de comunicación.

Así pues, esta disciplina ha ido creciendo en diferentes contextos bajo denominaciones también diversas que han marcado algunas diferencias de matiz a la hora de afrontar la formación de la ciudadanía para el uso y manejo de los medios. Resulta imprescindible hacer un último acercamiento a las disposiciones que la UNESCO está realizando sobre esta materia en estos momentos. Este organismo aglutina en torno al concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) la preparación para el manejo de diversos proveedores de información (archivos, bibliotecas, etc.) así como el análisis de los servicios, contenidos y condiciones de funcionamiento de los proveedores de comunicación. El objetivo de ese conocimiento es el desarrollo de un pensamiento crítico que permita a la ciudadanía involucrarse activamente en los medios, así como exigir contenidos y servicios de mejor calidad (UNESCO, 2011). He recurrido a este organismo dado que establece con cierta claridad las relaciones existentes entre lo que hemos denominado educación en medios o educomunicación (que identifica como AMI) y la alfabetización audiovisual. En ese sentido es conveniente señalar que ésta última es uno sólo de los posibles resultados que se derivan del desarrollo del proceso de educar en medios. Es decir, la educación en medios daría como resultado diferentes alfabetismos, uno de los cuales es el

audiovisual (a este habría que añadirle otros como pueden ser el publicitario, el televisivo, el radiofónico, etc.).

Desde este ámbito disciplinar son muchos los autores que abogan por la ampliación o transformación de la noción clásica de alfabetización entendida como un resultado que capacita para el manejo del lenguaje verbal. En ese sentido, Gutiérrez Martín (2003) aboga por la definición de un modelo de alfabetización múltiple (que también podría denominarse de multialfabetización) que permita la lectura, la comprensión y el manejo de los distintos lenguajes (de ahí que se emplee el concepto de multimedia) que ahora tienden a convivir, en productos no lineales e interactivos, como resultado de la digitalización de la información. Teniendo en cuenta ese marco general, este autor considera que la alfabetización visual estaría relacionada con el manejo de aquellas competencias que son necesarias para entender o interpretar y producir imágenes en diferentes medios.

En estos momentos, autoras como Fueyo (2008) se refieren a la alfabetización audiovisual como el resultado de la participación en procesos educativos desarrollados en diferentes contextos que se orientan a formar en las herramientas básicas para el manejo autónomo y con conciencia crítica de la cultura. Teniendo en cuenta que la cultura se desarrolla en diversos espacios y a través de lenguajes también diferentes, esta autora considera que es necesario incorporarlos a los procesos de alfabetización, abarcando de esa forma tanto los medios y lenguajes tradicionales como los nuevos que van surgiendo como resultado del desarrollo tecnológico. De un modo más específico, Ferrés (2006) ha sugerido que una persona puede considerarse competente desde un punto de vista audiovisual cuando es capaz, por un lado, de realizar un análisis crítico de las imágenes y textos audiovisuales y, por el otro, de comunicarse de una forma

mínimamente correcta a través del lenguaje empleado en producciones que emplean la imagen y/o el sonido (televisión, cine, videojuegos, etc.).

Al margen de las variaciones terminológicas que la disciplina ha ido sufriendo a lo largo de los años, es necesario reconocer que hay una serie de premisas que se han mantenido y que son reconocibles dentro de un campo de conocimiento como éste. Ese continuum está formado por algunas regularidades que me llevan a afirmar que cualquier proceso de formación en medios tendría que proporcionar un conocimiento profundo sobre la estructura y funcionamiento de los medios de comunicación (nuevos y viejos), tendría que orientarse al desarrollo del pensamiento crítico de las personas participantes para que puedan analizar los mensajes vertidos en éstos y que habría de proporcionar las competencias necesarias para analizar y generar o producir nuevos textos en diferentes lenguajes como el textual, el sonoro, visual, etc. (Ambrós y Breu, 2011).

Este trabajo también se ha inspirado en esa disciplina dado que ha supuesto para mí, por un lado, un proceso de formación en los medios que me ha servido para encontrar claves para el desarrollo del ensayo audiovisual y, por otro, promover durante ese proceso mi reflexión en torno a esa tarea, dado que la creación del ensayo audiovisual también supone enfrentarse al reto de comunicar.

Resultaría muy pobre hablar de la necesidad de apropiarse de los medios para contar algo con sentido mediante lo audiovisual sin hacer alusión a su repercusión social y a su poder para representar, para construir esa historia única a la que se refiere la novelista nigeriana Chimamanda Adichie cuando dice:

> "Las historias importan. Muchas historias importan. Los relatos se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y

> humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota. [...] Cuando rechazamos la única historia, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso." (Chimamanda Adichie en Aparici, 2010b:60).

En este sentido, desde la perspectiva de lo audiovisual, me interesa remarcar el cambio de mirada necesario para ayudarnos a descubrir la selección de imágenes sobre el contexto educativo que conformaría este relato y que se presentará en el documento audiovisual como un relato incompleto, que no es capaz de contar todo, no es capaz de transmitir, más que parcialmente, lo que ahí ha ocurrido bajo la mirada de quien realiza el montaje del audiovisual.

No hay una única historia sobre los contextos documentados, y así, no existe un marco que determine las posibilidades de cambio de esos centros. Sino que, por el contrario, existen historias que hablan de posibilidad, en la conexión con nuestras preocupaciones e incertidumbres, que dan poder y humanizan, que transforman lo ajeno en familiar o cotidiano, en algo cercano, tan por definir como lo está nuestra propia historia.

Me preocupa esa sensación de que la situación es inamovible, la creencia de que el cambio en las formas de hacer, de actuar, es un proceso demasiado complejo y muy a largo plazo y estoy de acuerdo con esa visión activa sobre la recreación de lo cultural de Whyte (1995:241 en Guerrero Muñoz, 2010:7) que explica que "la cultura no dirige a las personas, las personas crean y re-crean la cultura desde sus posiciones particulares".

Por esto último, desde esa visión activa y dignificante, encaja aquí la necesidad de tener en cuenta un enfoque EMIREC[2]. Este término, enunciado

[2] Término utilizado en castellano para adaptado del original EMEREC, procedente del francés.

por Cloutier (2010), define un modelo de comunicación nuevo en el que los individuos deben comportarse como emisores y receptores simultáneamente en el proceso comunicativo.

Para la difusión del conocimiento científico en el ámbito educativo resulta fundamental ese enfoque EMIREC dado que el espectador/a resulta al tiempo protagonista de lo que está viendo (en la medida en que encuentra puntos en común o ve reflejado algo de su cotidianidad). Se hace visible su papel activo en la medida en que confronta lo que ve con su propia preconcepción de lo que allí está ocurriendo, cuestionándolo y participando de aquello que quiso mostrar quien presenta el discurso, ya en forma narrativa o como montaje audiovisual. Sin olvidar también que el espectador goza del derecho a producir también un discurso elaborado sobre su propia experiencia.

Este enfoque, recogido por otros autores como Fueyo y Fernández del Castro (2012) o Rodríguez-Hoyos (2010), se aplica, en el marco de la educomunicación, a una concepción del alumnado como EMIREC y para explicar un estilo de comunicación al que se debe aspirar. Desde esta perspectiva el fenómeno de la comunicación adquiere un cariz más democrático. En ella ambos elementos activos, que cumplen al mismo tiempo la función de emisor y receptor, equilibran así el poder que detenta el emisor sobre la información emitida.

Se trata de complejizar nuestra concepción del fenómeno comunicativo que tradicionalmente ha sido entendido como un mero proceso mecánico de transferencia de bits de información entre dos partes, en la que una provee y otra recoge pasivamente. Por el contrario, desde el modelo EMIREC se reconoce el papel activo de ambos interlocutores.

Como consecuencia de esta aspiración surge la necesidad de educar en medios. O, dicho de otra manera, de facilitar, por una parte, las herramientas o procedimientos necesarios para el análisis crítico de lo que se nos ofrece desde

los medios y, por otra, de transmitir la importancia de ejercer como creadores de nuevos productos culturales en los distintos medios y valorarlos como forma de participación política responsable, tanto desde el ámbito del periodismo ciudadano como desde el ámbito de la creación cultural.

A partir, pues, de esta reflexión en torno a la repercusión social que la difusión de la investigación y sus resultados puede tener en la esfera pública, me parece relevante comentar un fenómeno actual que se va extendiendo cada vez más. Un fenómeno que viene demandando a los profesionales de la comunicación un cambio de paradigma en la forma de trabajar y de entender el periodismo como servicio social.

Hace ya tiempo que desde el mundo del periodismo se percibe un cambio en la dinámica participativa: "lectores, radioyentes y telespectadores abandonan la connotación pasiva que conllevan tales denominaciones y demandan un espacio activo como ciudadanos con voz en un entorno mediático global" (Lara, 2005:3). La popularidad de los medios de comunicación social trae consigo el fenómeno del periodismo ciudadano o periodismo participativo, "cuya base radica en tratar el periodismo como una conversación y no como una conferencia" (Lara, 2005:3).

Quienes tienen acceso a la Red pueden aprovechar la "posibilidad de escribir relatos divergentes y narrativas mediáticas diferentes a las homogéneas y uniformes" (Aparici, 2010b:60). La idea es que la voz de cada uno pueda ser expresada como una forma de "visibilizar lo silenciado" (Aparici, 2010b:60) y que una preocupación común sea la de ser voz también de quienes no tienen acceso encontrando "formas distintas de contar las cosas" (Aparici, 2010b:60).

En la actualidad está mejorando rápidamente la posibilidad de acceder al software y al hardware que posibilita la creación de proyectos de expresión vehiculados desde lo audiovisual (grabación, montaje y difusión). En concreto, me refiero a aspectos como la mejora de las posibilidades de grabación de los

dispositivos móviles (audio y vídeo), tanto en la calidad de grabación como en cuanto a la capacidad de almacenamiento en el dispositivo y a las posibilidades de uso de estándares abiertos para su edición posterior. Y también al desarrollo de software libre para edición de vídeo y audio y al surgimiento y desarrollo de aplicaciones online, en la nube, para edición, transferencia y difusión de productos audiovisuales.

No puede obviarse tampoco la creciente preocupación por disponer y usar marcos legales adecuados para la creación (remezcla), desarrollo y divulgación de trabajos y obras creativas mediante la cesión de algunos derechos. Un ejemplo de este tipo de marco de derecho puede observarse en las Licencias Creative Commons[3] que otorgan y protegen ciertos derechos básicos sobre la obra en relación a la distribución o modificación de trabajos y obras creativas.

Por último, no debemos olvidar la motivación para el desarrollo de estos productos audiovisuales ya que, hace ya muchos años Freinet (1977) apuntaba que la comunicación y el conocimiento van de la mano, pero la comunicación es su fuente de motivación. No se da una auténtica necesidad de expresión si no existe alguien a quien comunicar, con quien compartir, con quien conectar, alguien a quien transmitir los hallazgos del propio aprendizaje, del disfrute del aprendizaje.

Los trabajos audiovisuales tienen que ser, por tanto, *difundidos, socializados y compartidos* para encender la mecha de la necesidad de expresión. Deben tener así un sentido más allá de constituir un mero entrenamiento o ejercicio práctico.

En este apartado se han definido los términos: antropología, etnografía, antropología visual, y antropología visual aplicada cuya vinculación con el

[3] http://es.creativecommons.org

cambio social se ha relacionado con el análisis de Muñoz-Repiso (2004) sobre la función de la investigación educativa, y se ha recogido una de las claves para la mejora escolar basada en el acercamiento de lenguajes que se relaciona más adelante con las posibilidades de la antropología visual en contextos educativos.

En segundo lugar se recoge un análisis de los distintos campos de estudio que abarca la antropología visual y las claves argumentadas para el desarrollo de un trabajo en el que la imagen sea utilizada como discurso. Como subapartado a este punto se explora la relación existente entre la etnografía y los datos visuales en donde se resaltan dos funciones prácticas del uso de los datos visuales: como testimonio de un proceso de investigación y para el desarrollo de experiencias que exploren otras posibilidades de expresión. Además, en este mismo subapartado se anota un experimento etnográfico (Subirats, 2006) y se aclara el valor de lo artístico en la investigación etnográfica, desde la propuesta de la Investigación Basada en Artes (IBA).

Para finalizar, se relaciona la antropología audiovisual con el enfoque de la educomunicación, aclarando este término y el modelo de comunicación EMIREC, y se recogen algunas opiniones sobre la situación actual en relación al desarrollo de productos audiovisuales dirigidos a su difusión en la esfera pública.

3. Marco metodológico

En este apartado del trabajo de fin de máster que constituye el marco metodológico paso a explicar las decisiones que he tomado sobre el proceso que ha dado forma al ensayo audiovisual. Mi intención es describir y analizar algunos de los problemas encontrados durante el desarrollo de este trabajo y justificar las decisiones adoptadas.

La estructura de este apartado parte de la definición de los objetivos del trabajo de fin de máster y se desarrolla en base a preguntas que han ido surgiendo a partir del proceso de autorreflexión. Este proceso de autorreflexión o diario de aprendizaje aborda las decisiones prácticas que se tomaron en el propio proceso de desarrollo del ensayo audiovisual y se incorpora a este trabajo en el apartado número 4 titulado: 'Descripción del desarrollo del ensayo audiovisual'.

3.1. Objetivo del TFM

El objetivo final de este trabajo es la elaboración de un texto audiovisual que, a modo de informe, permita documentar un proyecto de investigación en concreto que está en marcha,[4] y así dar cuenta de algunos de los logros y problemas surgidos durante su desarrollo.

En este sentido, este trabajo fin de máster trata de añadir una perspectiva nueva a la producción documental que atesora hasta el momento el citado proyecto de investigación [4]. En el mismo se presenta un testimonio de la experiencia vivida, fruto de la convivencia con el equipo de investigación: al presenciar alguna de las entrevistas y acompañar la realización de observaciones de aula; al asistir a reuniones de equipo; estar presente en conversaciones de pasillo; participar en actividades de consulta al alumnado; y al tener la

[4] Proyecto I+D+i. Dir. Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC. Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio.

oportunidad de recoger de forma dialógica la experiencia relatada por parte de quienes se han implicado en el proyecto de mejora en cada centro. Con este propósito se desarrolla paralelamente un ejercicio de autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, los objetivos secundarios de este TFM serán los siguientes:

— Explorar las posibilidades del lenguaje audiovisual para el desarrollo de un ensayo de investigación.
— Organizar un discurso narrativo adecuado al medio audiovisual que pueda ser utilizado para presentar ese proyecto de investigación.
— Identificar algunos de los problemas éticos a los que se enfrenta el investigador/a en el trabajo con datos visuales.

3.2. Toma de decisiones para el desarrollo del proyecto

Este apartado recoge la justificación de las decisiones que se llevaron a cabo durante la planificación y el desarrollo de este trabajo, aunque algunas de ellas se tomaron mucho antes de enfrentarme a la situación en la que tenía que poner en marcha esta decisión. Otras fueron tomando forma a medida que iban surgiendo la necesidad de realizar una elección sobre la opción más adecuada para continuar.

La inquietud que subyace a cada decisión ha sido encontrar o pensar en la forma más adecuada de llevar a cabo cada una de las fases que exigía el desarrollo de este trabajo de fin de máster. En la siguiente tabla se recogen de forma esquemática las distintas fases por las que ha transitado este trabajo y las inquietudes que se manifestaban en esa etapa del trabajo.

Fases	Apartados		Subapartados
A. Fase inicial: entrada al contexto de investigación. Conocer el contexto, presentación de la idea	**4. Descripción del desarrollo del ensayo audiovisual.**	**3.2.1. Acceso al campo y planificación de la recogida de datos.**	3.2.1.1. El contexto de investigación en este trabajo de fin de máster. 3.2.1.2. Estructura del proyecto, organización para la recogida de datos. 3.2.1.3. Fases de la investigación 3.2.1.4. Resumen de los datos audiovisuales obtenidos en el contexto de investigación.
B. Fase de recogida de datos: grabación audiovisual en el contexto de investigación			
C. Fase de recogida de datos: grabación audiovisual fuera del contexto de investigación		**3.2.2. El proceso de recogida de datos: grabación.**	3.2.2.1. Inquietud ética en el desarrollo de este TFM.
D. Fase de análisis de los datos recogidos: empaparse del contexto de investigación		**3.2.3. Empaparse del proyecto y acceder al trasfondo: recogida de datos y tratamiento audiovisual**	3.2.3.1. ¿De qué situaciones necesito recoger datos, que cantidad de material audiovisual voy a recoger y cómo voy a realizar la grabación?
E. Fase de desarrollo del ensayo audiovisual		**3.2.4. Construcción del ensayo audiovisual**	3.2.4.1. De la documentación audiovisual al ensayo audiovisual
F. Fase de evaluación final: conclusiones.	**5. Conclusiones**		5.1. Sobre el proceso
			5.2. Sobre el producto

Tabla 1. Fases del desarrollo de este trabajo fin de máster.

3.2.1. Acceso al campo y producción de datos

Durante el desarrollo de las clases del Máster se iniciaron los primeros contactos para definir el planteamiento de este trabajo con el director de este TFM que, miembro también del equipo I+D+i, tenía información sobre la dinámica del equipo de investigación, siendo la primera vía de contacto con el equipo. Esto facilitó resolver las primeras dudas sobre las posibilidades de realizar grabaciones en los contextos en los que se venía desarrollando la

investigación. Asimismo, ya conocía al resto de personas que forman parte del equipo de investigación y fue sencillo encontrar el momento para tratar el tema del desarrollo de este trabajo audiovisual que exigía también un esfuerzo por parte del grupo.

En un primer momento, el director de este trabajo solicitó en una reunión interna del equipo de investigación la necesidad de que algunos miembros colaborasen y expuso el objetivo que teníamos en mente. Posteriormente contacté con la directora del equipo para responder a sus dudas sobre el trabajo, y más adelante, para negociar la posibilidad de grabar *entrevistas a dúo* (encuentros del equipo mixto) y una sesión de grabación final con ella para explicitar algunos puntos del desarrollo del audiovisual y a fin de dar cuerpo a lo recogido en el resto de entrevistas. Durante este tiempo, he tratado de dejar claro que el resultado dependía del discurso que pudiera generar al final del proceso de reflexión sobre el contenido de lo grabado y la idea que me transmitía el equipo de investigación.

Esta naturaleza poco concreta y emergente sobre el resultado final del trabajo resultaba, inicialmente, difícil de transmitir y quizás no ayudaba a construir una imagen definida sobre lo que podría llegar a ser el trabajo audiovisual final. Sin embargo, el apoyo del equipo y su interés por el trabajo final ha sido incondicional a sabiendas de que nadie conocía el resultado de antemano. Es necesario también señalar la disponibilidad y colaboración de todas las personas que forman parte de los centros que participaron también en las entrevistas de *encuentro del equipo mixto*. Todas ellas colaboraron positiva y activamente en la actividad propuesta.

Entre mis preocupaciones iniciales estaba la necesidad de alcanzar el permiso para acceder a los centros y grabar a quienes allí desarrollan su actividad diaria. En todos los centros se negoció con la dirección la posibilidad

de llevar a cabo dichas grabaciones en el marco del proyecto de investigación que se estaba desarrollando. Los equipos directivos informaron de ello a los padres y madres de los menores, que previamente habían firmado una autorización que permitía la grabación. En aquellos casos puntuales en los que los padres y madres no hubieran autorizado la grabación de algún menor, el equipo directivo me notificaba directamente las personas que no podían ser registradas.

Durante el desarrollo del trabajo era necesario tener presente la necesidad de obtener recursos audiovisuales que facilitaran el montaje final y por este motivo se realizaron algunas tomas fuera del propio contexto de grabación, fuera de los centros.

3.2.1.1. *El contexto de investigación en este trabajo de fin de máster.*

El contexto de investigación abarca varios centros, cinco en total, en los que el proyecto I+D+i desarrolla su actividad investigadora. Esta es una breve descripción sobre el contexto macro y micro de este TFM.

— Contexto macro

El contexto macro de este trabajo radica en la Universidad de Cantabria y conecta los cinco centros en los que está en marcha un proyecto I+D+i durante el curso 2012/2013. El equipo de investigación está formado por profesores y profesoras de la Universidad de Cantabria que imparten docencia en la Facultad de Educación. Este es un equipo multidisciplinar que está dirigido por Teresa Susinos y en él trabajan investigadores e investigadoras que son profesionales de la pedagogía, la psicología, la sociología y la psicopedagogía, con grado de Doctor o estudiantes de doctorado durante el periodo 2012-2014.

Ilustración 3. Contexto macro de investigación de este Trabajo de Fin de Máster (TFM).

— *Contextos micro*

Cada uno de los centros en los que se desarrolla el proyecto de investigación I+D+i constituye un contexto micro para este TFM. Lo que sigue es una descripción breve sobre cada uno de estos contextos micro en los que se ha desarrollado este trabajo (TFM).

Todos los centros están ubicados en Cantabria, en las cercanías de Santander o en la citada ciudad. En las cercanías se encuentra el CEIP Marina de Cudeyo y en Maliaño se localiza el CEIP Juan de Herrera. En Santander se ubica el resto, dos de los centros, que son: el CEIP José Arce Bodega, el CEIP Manuel Llano y además, la Escuela de Infantil de la Universidad de Cantabria (ver Ilustración 4).

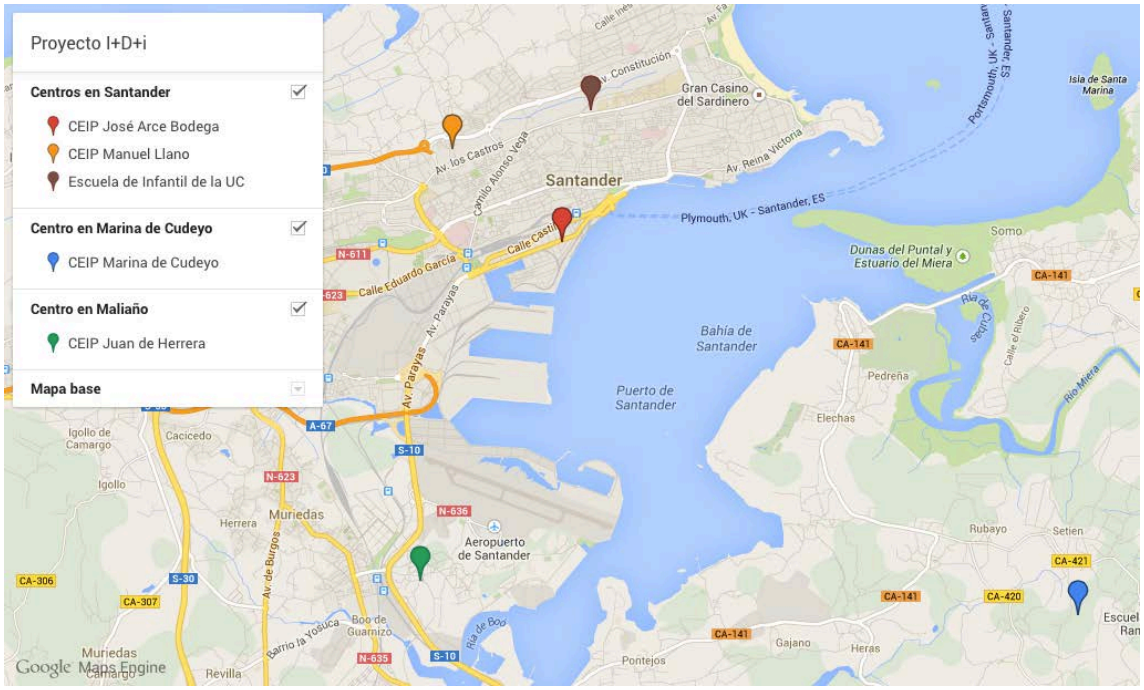


Ilustración 4. Localización física de los distintos centros que participan en el proyecto I+D+i.

Las características de estos centros en referencia al volumen de alumnado y el tipo de alumnado son las siguientes:

— Los centros José Arce Bodega y Manuel Llano, ambos ubicados en Santander, son centros de Educación Infantil y Primaria (alumnado 2-12 años) de titularidad pública situados en una zona de la periferia de la capital y que reciben alumnado de muy distinta procedencia socio-económica y cultural, aunque en su mayor parte su alumnado es autóctono y de clase media-baja a consecuencia de la situación económica que se ha vivido durante el curso 2012/2013. En cuanto al volumen de alumnado, estos centros mantienen dos líneas en casi todas las franjas de edad, en concreto se reduce para este curso 2013/2014 a una única línea en las franjas de 2 a 4 y de 7 a 8 años en el Manuel Llano, y de los 6 a los 8 años en el José Arce Bodega[5].

[5] Datos obtenidos de la Consejería de Educación, consultados el dos de mayo de 2014 en: http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/estadisticas/2013-14/inf-prim.pdf

— En el caso del centro público de infantil y primaria de Rubayo, este es el único centro de la localidad de Marina de Cudeyo y mantiene dos líneas en todas las franjas de edad (alumnado 2-12 años), está situado más allá de la periferia de la capital y su alumnado procede en su mayoría de un entorno rural.

— En las inmediaciones de la capital, en Maliaño (Camargo), se encuentra el centro público de Infantil y Primaria Juan de Herrera (alumnado 3-13 años), que recibe alumnado de muy distinta procedencia socio-económica y cultural aunque en su mayor parte su alumnado es autóctono y de clase media. En cuanto al volumen de alumnado, este centro mantiene dos líneas en todas las franjas de edad.

— Por último, la Escuela de Infantil de la Universidad de Cantabria, está ubicada un edificio anexo al Colegio Público García Barredo (Av. Los Castros s/n) cercano al Campus de la Universidad de Cantabria y es una iniciativa de la UC que se ofrece a los hijos e hijas (de 4 meses a tres años) de todo el personal y alumnado de la propia Universidad, por lo que en su mayoría pertenecen a clase media-alta. La Escuela tiene una oferta total de 52 plazas distribuidas en cuatro grupos que se cubre por completo cada curso (con lista de suplentes)[6]:

  - Aula 0 años: 9 plazas.
  - Aula 1-2 años: 15 plazas.
  - Aula 2-3 años: 16 plazas
  - Aula de Tarde: 12 plazas.

[6] Datos obtenidos de la propia web de la Escuela, consultados el dos de mayo de 2014 en: http://www.unican.es/eiuc

— Dinámica de trabajo con el equipo mixto

Con el término *equipo mixto* se identifica dentro del proyecto a I+D+i a los "equipos mixtos de profesionales de los centros e investigadores de la universidad" (Susinos Rada y Rodríguez-Hoyos, 2011:27) que son creados mediante la "incorporación de los profesionales de los centros educativos al proyecto, convirtiéndolos en co-investigadores" (Susinos Rada y Rodríguez-Hoyos, 23). En este caso, denomino así también a todos los profesionales de los centros e investigadores de la universidad que han participado en la investigación en el curso 2012/2013 sea cual sea su centro de referencia.

Describir como he interactuado con el equipo mixto es complejo, dado que las personas que han participado son muchas y el tipo de relación previa con alguna de ellas facilitaba o entorpecía la dinámica de trabajo que me interesaba para este trabajo.

Por un lado, el equipo de investigadores está formado por docentes que trabajan en la Facultad de Educación y que imparten docencia en el Máster (para el que desarrollo este trabajo final) o han impartido docencia en la ya extinta Licenciatura de Psicopedagogía. De ahí que yo haya sido su alumna en varias ocasiones y que sea conocida por el equipo por algún trabajo previo en el que he participado. Además, se da la circunstancia de que el director de este TFM forma parte de ese equipo y me ha servido de puente de confianza para aclarar dudas, establecer contacto y colaborar conmigo para desarrollar las distintas iniciativas que se proponían desde mi TFM.

Por otro lado, algunas personas que trabajan en los centros en los que se desarrolla el proyecto I+D+i, aunque en este caso de forma puntual, han sido compañeras en el Máster. Todas estas historias previas conforman un marco en el que la relación de confianza o la motivación personal para la colaboración en mi trabajo ha resultado muy positiva.

La experiencia co-investigadora

Este enfoque exige un posicionamiento determinado en la forma de hacer investigación. Exige concebir como co-investigadores (Susinos Rada y Rodríguez-Hoyos, 2011) a quienes abren su experiencia como campo de investigación y también define el proceso de aprendizaje que es el proyecto de mejora escolar sobre el que se investiga. Quienes participan en la investigación, tanto desde el ámbito académico como desde el campo de investigación, se envolverán en un proceso marcado por encuentros y desencuentros, o dicho de otra manera, en un proceso que es un recorrido en el que es posible encontrar puntos de conexión y de desconexión, que evoluciona desde ambos vértices como un proceso de 'ir entendiendo', que va dando claves para tomar decisiones en camino hacia ese proyecto común que es la mejora educativa.

Desde mi privilegiada posición de espectadora de este proceso, también reconozco mi camino de aprendizaje, no solo para entender las decisiones que se van tomando en este trabajo co-investigador, sino también para dar sentido a las acciones que el equipo investigador realiza para avanzar en esa mejora escolar.

Organización del trabajo de grabación

Las tareas de gestión y organización del trabajo de grabación se han desarrollado en su mayoría a través de correo-e o por teléfono. Los momentos claves en la construcción de la relación con las personas que aparecen en el campo y que merece la pena describir en este trabajo serían:

- Presentación de la propuesta de mi TFM al equipo de investigación: en este caso, la presentación fue mediada, a través del director del TFM y de la directora del proyecto I+D+i. Mi función fue explicar

con detalle mi visión sobre la propuesta, que en sus inicios estaba poco desarrollada lo que hacía difícil explicar su concreción final.

- Presentación a las personas que participan en el proyecto en los centros: en este caso también se recurre a la mediación por el equipo de la Universidad que anticipa mi llegada y explica brevemente el objetivo de mi trabajo y también media para recabar la información necesaria sobre los permisos para grabar a los menores en el centro. Una vez se obtenía ese permiso para acceder al campo, traté de explicar los principales objetivos del trabajo.
- Compartir la experiencia de investigación en el campo: por la naturaleza de la actividad que estaba llevando a cabo, que exigía una presencia consciente por mi parte durante las entrevistas, las observaciones y en otras situaciones que también eran grabadas, la dinámica de interacción con el equipo de la universidad era bastante curiosa. Digo curiosa porque me permitían compartir lo que allí se había visto, aunque fuera brevemente, nos preguntábamos sobre lo que había sucedido, sobre lo que más nos gustaba, lo que menos y cómo mejorar mi actuación en la próxima sesión de grabación. Este tipo de interacción se veía influido por las horas de grabación a las que sometía a cada centro. En el caso del centro José Arce Bodega, las horas de grabación permitieron conocer a quienes allí investigaban desde el equipo de la Universidad. Durante las sesiones de grabación de la observación de la actividad de aula, el foco de atención era a veces compartido, parecía que nos resultaba interesante lo mismo, y a veces, por recoger algo diferente, observaba a quien estaba recogiendo notas y trataba de recoger algo que parecía pasar en un ángulo fuera de su alcance, desde mi perspectiva.

- Solicitud de participación en la entrevista *encuentro de equipo mixto:* para presentar la iniciativa en este caso se recurrió a una vía directa. En primer lugar se informó y se pidió opinión a la directora del proyecto y con su visto bueno se solicitó la participación voluntaria de los distintos equipos mixtos. Para lanzar la propuesta y ajustar las sesiones necesarias para la grabación de las entrevistas con el equipo mixto, se envió inicialmente un correo-e distribuido a todos los participantes del equipo de la Universidad y a las personas de cada Centro que yo pensaba podrían dar cuenta de la experiencia de investigación que se había o se estaba desarrollando en su centro, por el tiempo que habían estado implicadas o por tener mejor contacto con el alumnado. Fue un texto largo (ver ANEXO 3) que trataba de presentar la dinámica de la sesión y el contenido de la misma que, como se verá más adelante, se ajusta poco a lo que sería una entrevista al uso. Para su convocatoria se utilizó una herramienta online pero que fue infrautilizada por los implicados en la actividad que prefirieron hacer uso del contacto directo o informal para definir la fecha y hora más adecuada para realizar la entrevista *encuentro.* La idea era disponer la actividad de forma que el diálogo fuera fluido y no se monopolizara el debate por ninguna de las dos partes. Por esta razón se realizó una selección en base a la experiencia de grabación (si existía) y a la distribución de los distintos investigadores en cada centro. Ese fue el motivo por el cual la propuesta se lanza a dos personas de cada centro (del equipo de la Universidad y del equipo del propio centro) tal y como se especifica en el Cuadro 7. Como se podrá observar uno de los grupos solicitó aumentar el número de participantes. En ese centro el proyecto lleva

tres años en marcha y la dinámica de diálogo entre las participantes es muy fluida. Considerando esta circunstancia, a pesar de que esto dificultaba la grabación y exigía repensar la situación de grabación, se tomó en consideración su propuesta y se aceptó realizar la actividad *a cuatro voces*.

- Devolución del material grabado: en cada sesión de grabación los participantes solicitaban una copia, ya sea por curiosidad o simplemente para comprobar si podían reconocerse o no en la pantalla. En este caso, dos fuerzas se movían en direcciones opuestas. Por un lado, la necesidad de obtener un producto audiovisual que pueda aportar visibilidad a cada centro, lo que exige que la calidad técnica del mismo sea adecuada y, por otro lado, la necesidad de responder al derecho de tener la última palabra sobre lo que en el vídeo se podía ver. Esta inquietud se desarrollará más adelante, en el apartado 3.2.2.1.

— *Dinámica de trabajo con el alumnado*

Al principio de cada grabación en la que participaba el alumnado explicaba brevemente el objetivo de mi estancia en ese espacio educativo. Pero salvo en dos ocasiones concretas en las que la interacción fue más directa, la mayor parte del tiempo el alumnado únicamente interaccionaba conmigo por curiosidad, saber qué hacía allí y por qué les estaba grabando. Los niños y niñas más pequeños interaccionaban más brevemente y los de últimos cursos de primaria simplemente toleraban mi presencia, o esperaban instrucciones. Salvo en una ocasión que se acercó a interrogarme una joven, en general parecía que no les importaba cuál era mi papel en la actividad, ni parecían sentir curiosidad por lo que yo

estaba haciendo y para qué lo desarrollaba, al menos en lo que a mí me transmitían directamente.

3.2.1.2. *Estructura del proyecto, organización para la recogida de datos.*

En este apartado expongo la estructura del contexto de investigación del proyecto I+D+i a documentar y los datos visuales obtenidos en cada centro. Para decidir los momentos y situaciones que merecían mi atención y la forma en que se desarrollaba la grabación para obtener estos datos visuales, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

(1) Debe recogerse todo el proceso de investigación, lo que implica estar presente en cada una de las fases, aunque no necesariamente he de grabar todas en el mismo centro. La coordinación con el equipo investigador de cada centro permitirá decidir los momentos y lugares más adecuados para realizar la grabación.

(2) Debe recogerse información de todos los centros en los que está desarrollándose la investigación. Todos los centros forman parte del contexto de investigación y deben estar representados en el ensayo audiovisual.

(3) Los investigadores responsables de cada centro coordinarán el acceso al mismo, explicarán el sentido de la grabación y harán de puente para facilitar la entrada, la gestión de la autorización para la obtención de datos visuales y para la grabación.

(4) Debe negociarse siempre la política del centro para el uso y tratamiento de la imagen de los menores que exista en cada centro teniendo en cuenta en cada caso las recomendaciones que los/as responsables del equipo de investigación realicen sobre este tema.

(5) Debe promoverse entre el equipo investigador de la Universidad el uso y explotación de los datos audiovisuales recogidos. Esto supone pensar en posibilidades alternativas para recabar datos o realizar consultas al alumnado o de hacer uso de los datos grabados. De esta forma ambos trabajos pueden verse enriquecidos.

(6) Los responsables del equipo de investigación pueden solicitar en algunos casos el material grabado de observaciones de aula o de actividades que se han realizado en su centro para uso interno, en este caso han cumplido dos funciones en dos ocasiones distintas:

   a. Para la revisión y análisis por el equipo de investigación de lo que ha ocurrido en la actividad grabada.
   b. Para facilitar la revisión conjunta de observaciones de aula por el propio profesorado del Centro.

3.2.1.3. *Fases de la investigación*

Traduzco aquí visualmente las fases del proceso de investigación descritas por parte del equipo en un trabajo previo (Susinos Rada, Rojas Pernia y Lázaro Visa, 2011). Estas fases se concretan en cada centro en el que se desarrolla el proyecto de investigación, teniendo en cuenta las características del contexto en el que se realiza la investigación, tanto de los investigadores participantes de la propia institución educativa como de la institución en la que trabajan, es decir,

quiénes están implicados y en qué niveles educativos se desarrolla la investigación y las características del propio centro para el desarrollo de propuestas interciclos, interniveles, etc.

— Descripción del proceso de investigación (proyecto I+D+i)

(Susinos Rada, Rojas Pernia y Lázaro Visa, 2011)

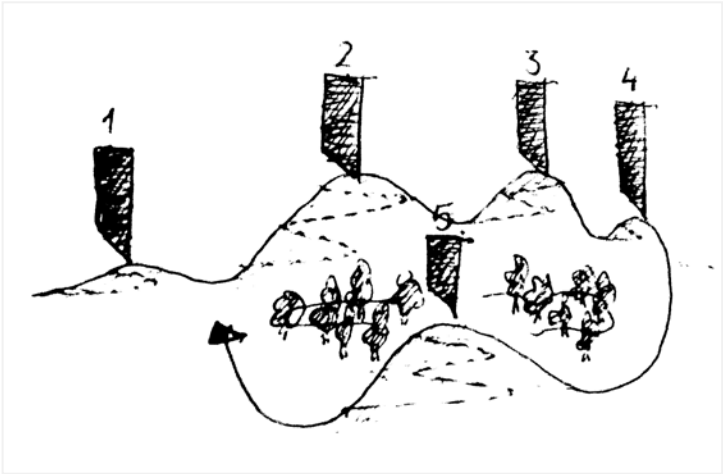


Ilustración 5. Itinerario de la investigación

- Fase 1. Empezando a colaborar con el centro educativo

Entrada al escenario. Proveer información amplia y comprensible. Explicar que la adhesión al proyecto ha de ser: ni forzada ni ficticia.

Presentación de la investigación, resolver las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se trabaja (cuáles serán las fases en forma genérica)?
- ¿Qué papel juegan sus participantes (cuál será su implicación)?

- Fase 2. Empezar a conocer y comprender las prácticas docentes.

Detectar necesidades: consulta (entrevistas, observación de la práctica).

Revisar las dinámicas de participación, en el centro, en el aula, propias, analizar la práctica docente, mediante la escucha y la observación.

Enfatizar el valor de experimentar el proceso como una oportunidad de reflexión compartida y de aprender de otras realidades.

Analizar la capacidad de cambio inicial.

Entrevistas en profundidad:

No se trata de una evaluación, permite al entrevistado/a dar a conocer cuál ha sido hasta ahora su trayectoria profesional, su visión de la participación del alumnado. Se realiza mediante la grabación en audio y su transcripción. Posteriormente se realiza la devolución donde en la conversación se introducen correcciones y reflexiones.

El equipo de la universidad prepara la devolución, se celebra una reunión interna.

Observación:

Detectar incidentes críticos de participación como herramienta para el diálogo:

— ¿quién participa? ¿Quién no? ¿Con qué motivo? ¿De qué forma lo hace? ¿Quién habla? ¿Quién calla? ¿En qué formato se produce la participación? ¿De qué forma el/la profesor/a propicia o impide esa participación?

No se trata medir el volumen de participación sino de identificar incidentes que puedan servir como herramientas para el diálogo con el/la tutor/a en la siguiente fase, se trata de avanzar a través de la conversación.

- Fase 3. Compartir significados y orientar la mejora.

Trabajar para la construcción de significados compartidos. Desarrollar un informe de devolución de la información.

- Observar tópicos de participación, identificar las oportunidades perdidas.
- Entrevista: ideas de informantes clave. Debate y negociación de significados.

Diálogo con tutores, poner en común distintos significados sobre concepto "participar"

- ¿Cómo participan (alumnado)?
- ¿Cuándo participan (alumnado)?
- ¿Por qué es posible y está permitido participar (al alumnado)?

Elaborar un esquema como informe de devolución de información a tutores/as:

Proceso de participación en el aula, implícitos/explícitos:

1. Mejora de la gestión y funcionamiento del Centro.
2. Mejora de la vida social.
3. Definición, noticias de trabajo en clase.
4. Desarrollo de actividades de aula. Planificación del proceso de consulta al alumnado.
    a. Contenidos
    b. Recursos materiales

Oportunidades de pensar:

— Algunos significados que inicialmente habían atribuido a la idea de participación.

— ¿Quiénes tienen mayor oportunidad para participar dentro y fuera de las aulas?

— Papel del tutor/a en ese proceso.

- ¿Qué son capaces de mejorar y hasta dónde?
- ¿Qué situaciones se escapan de sus posibilidades de maniobra?

- Fase 4. Y el alumnado ¿qué opina?:
  encontrar un sistema de consulta.

  Encontrar un sistema de consulta al alumnado.

  Preparar las condiciones para la participación de todos y todas.

  Diseñar y desarrollar el proyecto de mejora.

  Desarrollar una propuesta abierta: construir una vía para escuchar la voz de niños y niñas a través de un proceso.

  Sentir, vivir y aprender que ellos y ellas tienen cosas que decir y aportaciones que son relevantes para la mejora de la escuela.

- Fase 5. Alumbrar la mejora y aprender de ella.

  Evaluación del proyecto. Preguntar a todos los implicados en el proyecto, recoger su valoración, pensar en lo aprendido, en los errores y en los resultados positivos.

3.2.1.4. *Resumen de los datos audiovisuales obtenidos en el contexto de investigación*

En la siguiente tabla se recoge, a modo de resumen, el volumen de datos producidos en cada contexto de la investigación.

Centro educativo	Cód.	Entrevistas	Observaciones	Horas de grabación
CEIP Marina de Cudeyo	CUD	Encuentro equipo mixto: - Carmen y Adelina	Reunión interna: - Teresa - Nacho - Adelina - Ángela	Aprox. 2 horas
CEIP Juan de Herrera	JH	Evaluación: - Conchi (6ºEP) - Belén (2ºEP) Encuentro equipo mixto: - Conchi y Nacho	- Actividad de consulta interciclos. - Asamblea evaluación interciclos.	Aprox. 5 horas.

Centro educativo	Cód.	Entrevistas	Observaciones	Horas de grabación
CEIP José Arce Bodega 	JAB	Inicial: - Paz (orientadora) - Eduardo (director) - Juana (5ºEP) - Carmen (PT) - Sara - Carmen Evaluación: - Juana - Paz - Eduardo - Carmen (PT) - Sara/Loli/Carmen Encuentro equipo mixto: - Juana y Carlos	- Aula de Loli (4 años) - Aula de Sara (2 años) - Aula de Carmen (2 años) - Aula de Juana (5ºEP) - Asamblea (Juana) - Asambleas (interciclos) - Asamblea (Centro) - Videomatón (Primaria) - Grupos Evaluación (Juana)	Aprox. 21 horas
CEIP Manuel Llano 	MLL	Encuentro equipo mixto: - Lourdes, Gloria, Susana R. y Susana L.	Presentación interciclos (Gloria)	Aprox. 2 horas
Escuela Infantil de la Univ. de Cantabria 	INF	Encuentro equipo mixto: - Olga y Marta	Reunión de devolución: - Marta - Noelia - Olga - Mª José - Sandra	Aprox. 2 horas
TOTAL				Aprox. 31 horas

Cuadro 4. Cuadro resumen: esquema general del proyecto y momentos de grabación.

3.2.2. El proceso de recogida de datos: grabación.

Me interesa recoger en este apartado algunos de los interrogantes a los que trataré de dar respuesta en el apartado 4, que rondaban mi cabeza mientras realizaba la recogida de datos y leía sobre ética en antropología. En primer lugar, mi preocupación era transmitir el sentido de realizar la grabación en vídeo de entrevistas y observaciones, y la necesidad de explicitar el uso final para la divulgación del trabajo que habían llevado a cabo. Por un lado, empatizaba con el cuestionamiento que quienes eran grabados tenían sobre lo grabado:

- ¿Por qué queréis grabar en vídeo?
- ¿Quién va a ver esto?
- ¿Dónde se va a difundir?
- ¿Para qué se va a utilizar?
- Pero... ¿saldré bien no?

Y por otro, advertía que tenía cierto poder sobre la forma final del ensayo audiovisual y que esa sería una de las mejores formas de resolver estos dilemas que me iba encontrando y así poder decidir sobre la mejor forma de actuar.

3.2.2.1. *La inquietud ética en el desarrollo de este TFM*

Durante todo el proceso me ha preocupado la posibilidad de hacer daño o perjudicar a quienes aparecen en el documento audiovisual, que el reflejo o la imagen creada por este documento audiovisual sobre todas las partes implicadas en este trabajo (tanto el equipo de investigadores y el proyecto como las personas que generosa o circunstancialmente han prestado su imagen y sus aportaciones, de forma vinculada al proyecto I+D+i) acabasen mostrándose turbiamente y que, finalmente, el documento audiovisual acabara siendo utilizado con fines distintos a los que desde el inicio se ha explicado a sus participantes.

Por todo esto, desde el primer momento he intentado mantener una actitud de constante reflexión sobre las consideraciones éticas a tener en cuenta en este trabajo. Para profundizar en este tema me he apoyado en lecturas y reflexiones desde el ámbito de la etnografía y en las consideraciones que realiza la Asociación Americana de Antropología (AAA) sobre los principios de responsabilidad profesional en antropología que se recogen en el Cuadro 5.

Principios de responsabilidad profesional en antropología (por la Asociación Americana de Antropología[7])
1) No hacer daño. 2) Ser abierta y honesta acerca de tu trabajo. 3) Obtener el consentimiento informado y los permisos necesarios. 4) Sopesar la relación entre las obligaciones éticas para con los colaboradores y para con las partes afectadas. 5) Hacer los resultados accesibles. 6) Proteger y preservar el material obtenido. 7) Mantener una relación profesional respetuosa y ética.

Cuadro 5. Principios de responsabilidad profesional en antropología (AAA).

Las características de este trabajo hacen necesario reflexionar acerca del tratamiento ético en la investigación (dado que me inserto en una investigación de corte etnográfico) y también, por su formato final, en la repercusión mediática de este documento.

Este ejercicio de reflexión es habitual en el ámbito de lo etnográfico como ayuda práctica para otros investigadores que, durante el desarrollo de su trabajo, se enfrentan a dilemas éticos que son consustanciales al propio contexto de investigación y a la forma en el que se desarrolla la misma. En estos textos se recoge su valoración sobre las decisiones tomadas y sus consecuencias, a veces imprevisibles.

[7] Principios difundidos por el Comité de Ética de la Asociación Americana de Antropología (AAA) que puede consultarse online a través de un blog que es utilizado como espacio divulgativo y abierto a la participación para la reflexión sobre esta temática, en http://ethics.aaanet.org

El devenir de la propia inmersión en el campo de investigación trae consigo la necesidad de responder a lo que allí acontece y la forma en la que, quien investiga, participa en el campo tiene consecuencias relevantes para quienes allí viven y también para la investigación porque actúan sobre el tipo de relación de confianza que se establece.

Teniendo presente el sentido de la investigación educativa, de los trabajos que he consultado extraigo la importancia de ponerse al servicio de quienes están en el campo, convertirte en recurso de aprendizaje (López, 2010; Del Olmo, 2010; Irwin, 2007; Bresler, 1996). Por este motivo es imprescindible no hacer desaparecer el sentido crítico sobre lo que allí ocurre, de lo que hacen o dicen, como tampoco hacer desaparecer el sentido crítico sobre lo que yo hago o digo en el campo o con lo que allí obtengo.

Además, en el caso que nos ocupa, la producción de un documento audiovisual ha de considerar también su difusión, el alcance y formato de la exposición pública de quienes aparecen en este documento. No es posible en el formato audiovisual proteger la identidad con un perfil falso, cambiar su nombre y procedencia, en este caso las opciones son: omitir su presencia, que es la que tiene más sentido en la investigación o lo que supondría un diseño totalmente distinto de la investigación, como podemos ver en los medios, distorsionar su voz y la imagen para evitar que sea reconocida la persona, lo que exige la omisión del contexto de referencia cercano.

Algunas preguntas que guían la reflexión sobre las consideraciones éticas a tener en cuenta al desarrollar un documento audiovisual como éste, son:

- ¿Cuál será su difusión?
- ¿Qué control sobre el producto final ha de exigirse antes de su difusión?
- ¿Cuál será el público de este documento?

A continuación, en sucesivos epígrafes, seguiré profundizando en ello.

— La relación de confianza

Ser clara sobre el fin último de la grabación era muy importante para mí. Sin embargo, el producto final no tenía una forma definida, por lo que únicamente podía dejar constancia de mi fuerte compromiso con transmitir lo que allí ocurría, el proceso seguido, lo que iba aprendiendo, el valor que yo daba sobre lo que me dejaban ser testigo. Aún más, mi compromiso suponía también un producto final (el montaje) que intentaba plasmar la realidad obtenida con la cámara de forma exquisita tanto en el contenido como en términos estéticos y profesionales. Proteger la dignidad de quienes son observados a través de la pantalla era una consideración esencial.

Por otro lado, era necesario proteger a quienes capturaba en formato audiovisual desde el respeto a lo que se mostrará en el documento final. Esto me resultaba sencillo quizá porque valoro su *valentía* para dejarse retratar en la práctica educativa. Este retrato parece estar siempre sometido a la revisión, a ser juzgado -a veces sin tener en cuenta el contexto-, desde la mirada de las familias, de otros docentes, o de quien tiene poder político para regular y administrar su actividad en la práctica. Esta desconexión la recogen también varias personas en las entrevistas *encuentro de equipo mixto* cuando mencionan la dificultad de responder instantáneamente y de la mejor forma a todo lo que ocurre en torno al grupo-aula.

Conseguir cierto control sobre la mirada de quien, desde fuera, se acercará a lo allí vivido, era también una inquietud constante. No existe la posibilidad de anular la identidad de quien participa en la investigación. Hay que considerar la repercusión que puede tener para la persona lo que aparece en pantalla.

Mi estrategia para evitar traicionar la confianza de estas personas que compartían frente a la cámara, y por tanto conmigo, reflexiones, modos de hacer y actuar frente a las eventualidades del día a día, se convirtió en confiar en mi

capacidad de selección, mi capacidad de pensar siempre un poco más allá: ¿cómo será visto esto desde fuera? ¿Qué tipo de pensamiento genera en quien no está familiarizado con la dinámica de esta investigación?

Todo esto, dado su carácter subjetivo, me generaba gran inquietud. ¿Y si fuera posible explicitar mi inquietud? ¿Cómo hacer que esa inquietud tamice lo que se presentará en el audiovisual? ¿De qué forma puedo hacer explícito en el ensayo que mi intención es recoger una experiencia de un proyecto de investigación y trasmitir su valor?

— El reconocimiento a los protagonistas: devolución y difusión

Y finalmente, me parecía coherente con la dinámica de este trabajo devolverles algo de lo obtenido, hacerles ver su valor, pero ¿cómo? Y, más importante aún, ¿cuándo?

Lo que me gustaría devolverles, hablando en los términos que utiliza el equipo I+D+i cuando se refieren a presentar al centro lo que han podido ver y la propuesta que lanzan, es un documento que refleje todo el valor que encuentro en el trabajo que han desarrollado durante este curso, su entrega, su buena disposición a dejarme registrar con la cámara alguno de los momentos vividos.

Resulta curioso percibir, en el caso del alumnado, que los protagonistas de lo que estaba grabando se desentendieran del producto final. Creo que ahí hay algo que mejorar. Si en las entrevistas docentes, investigadores y otros profesionales mostraban curiosidad sobre lo que se podría ver en el producto final, por el contrario, al menos no abiertamente o en mi presencia, los estudiantes daban por hecho que no tenían ningún derecho a cuestionar el tratamiento de las imágenes que habíamos recogido. Esto me parece un dilema ético al que cualquier investigador que trabaje con datos audiovisuales en el ámbito

educativo ha de enfrentarse antes o después: ¿cómo puedo saber que el resultado final es digno para ellos, que no traiciona su confianza?

Por otro lado, garantizar la coherencia del discurso mostrado ofreciendo el documento audiovisual en un marco que exija la inviolabilidad del documento, en el sentido de no aceptar su manipulación y fragmentación. Este marco podría ser la publicación bajo una licencia Creative Commons del tipo: *Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada 4.0 Internacional*[8] y que será negociado con el equipo investigador y con los centros participantes una vez se haya defendido el TFM.

— Los datos visuales como fuente de recursos audiovisuales

Con el transcurso del tiempo, y mientras avanzaba el proceso de investigación que yo podía seguir fase por fase (recogiendo cada una de las distintas actividades que se desarrollaban en cada una de ellas), pude reunir mucho material audiovisual que fui organizando. Este material también se pone al servicio del equipo de investigación que puede trabajar con estos datos, dando a un equipo de docentes de infantil la oportunidad de compartir la observación de la actividad de su aula.

Esta circunstancia, además de permitir organizar el material recogido y visualizarlo ordenadamente, me permite también disponer del mismo para su uso más allá de los límites de este documento audiovisual.

[8] El texto de esta licencia puede consultarse en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES

3.2.3. Empaparse del proyecto y acceder al trasfondo: construcción de datos y tratamiento audiovisual

Desde el inicio del proceso se han tenido en cuenta las distintas funciones de lo audiovisual en el marco de la antropología que he mencionado anteriormente. El siguiente cuadro describe la aplicación a este trabajo de esas cuatro funciones que describe Roca i Girona (2010:171).

Funciones de la imagen en el marco de la antropología	Tratamiento de lo audiovisual aplicado en este TFM
Como elemento aislado con propósito ilustrativo o testimonial	Uso de lo audiovisual, en diversos formatos, tanto vídeo como un uso deconstruido del mismo: audio, fotograma o imagen en movimiento para ilustrar una idea en el vídeo final o en la descripción del proceso seguido.
Como fuente documental: el audiovisual como objeto de estudio.	Uso de lo audiovisual como objeto de análisis para la depuración de la ejecución de la entrevista denominada 'encuentros de equipo mixto'. Aprender de la práctica.
Como técnica de obtención de datos en el trabajo de campo.	Uso de lo audiovisual como registro etnográfico: lo audiovisual utilizado como recurso para la reflexión etnográfica sobre el contexto. Recurso utilizado para revisitar el campo, para lograr "empaparse" del proyecto y realizar un recorrido personal de análisis sobre el trasfondo del proyecto en cada Centro y del proyecto de investigación en sí mismo.
En calidad de producto etnográfico: como una forma de escritura etnográfica.	Uso de lo audiovisual como recurso para la construcción de una narración específica que documenta la experiencia vivida y pretende recoger el sentido del proyecto de investigación que trata de documentar.

Cuadro 6. Tratamiento de lo audiovisual en el marco antropológico (adaptado de Roca i Girona, 2010:171).

3.2.3.1. *¿De qué situaciones necesito recoger datos, qué cantidad de material audiovisual voy a recoger y cómo voy a realizar la grabación?*

En cierta forma, el inicio de las sesiones de grabación y el acceso a las lecturas que han configurado el marco teórico de este trabajo se realizaron de forma simultánea. Por esta razón, las primeras sesiones sirvieron de prueba de reconocimiento sobre el tipo de trabajo que debía realizarse para la grabación de las sesiones.

Mientras me integraba en el contexto y comenzaba a grabar las primeras sesiones realizaba la auto-reflexión que me exigía esta tarea apoyándome en las diversas lecturas que he realizado para el desarrollo del marco teórico de este TFM. Este aprendizaje inicial definió el tipo de equipamiento a utilizar para las grabaciones y orientó las elecciones sobre el formato de la imagen grabada en función de las circunstancias de grabación (encuadre, iluminación, cámara fija y en mano, etc.).

Desde el inicio del trabajo tomé la decisión de utilizar el registro audiovisual como una forma de acceder al trabajo de documentación de la experiencia, a modo de *diario de campo*. Las, aproximadamente, treinta y una horas de grabación que han resultado, dan una idea del trabajo de construcción desarrollado para este trabajo de fin de máster, como una forma práctica para posibilitarme el acceso al proyecto, *empaparme* del mismo y conocer poco a poco su trasfondo. Ninguna sesión ha sido igual que la anterior, cada situación exigía una disposición diferente, y me obligaba a poner en juego lo aprendido en las sesiones previas.

Para sistematizar la recogida de datos se realizó una base de datos que recogía y categorizaba cada uno de los vídeos realizados, incorporando la siguiente información:

— Fecha de grabación (del documento audiovisual).

— Tipo de fichero:

  - Fichero de audio (.mp3)
  - Fichero de vídeo (.MTS o .mpg)

— Otros datos del fichero (tamaño, duración...).

— Participantes en la escena: por parte del equipo UC y del propio centro.

— Centro de referencia.

— Fase de la investigación en la que se puede ubicar el documento.

— Tipo de situación recogida:

- Observación de aula.
- Entrevista.
- Actividad de consulta (asambleas, videomatón, actividad alumnado como investigador, etc.).
- Entrevista: encuentro de equipo mixto.
- Descripción de las fases de investigación.

Esta sistematización del proceso de recogida de datos responde a la necesidad de compartir los datos recogidos de forma organizada con quienes participan en el proyecto de investigación, en previsión de dicha explotación, el acceso a los datos debía ser simplificado. Por este motivo, organicé los documentos por fases del proyecto de investigación y por centros.

Otro punto a destacar fue la consideración del audio como una parte muy importante para la valoración final de la calidad de la grabación del audiovisual. Por este motivo, en todas las escenas se realizó la grabación del audio separadamente, mediante un micrófono omnidireccional con mayor alcance en las observaciones de aula o mediante un micrófono unidireccional estéreo de solapa en el caso de las entrevistas. Las distintas situaciones en las que se ha realizado una grabación han sido:

(1) Grabación de entrevistas, generalmente en un aula o en una sala apartada en el mismo centro educativo o en la universidad. En estas sesiones estarían presentes:
   a. Entrevistado/a.
   b. Entrevistador/a.
   c. Operadora de cámara (dos cámaras, una fija que realiza una grabación continua de la escena y otra cámara desde otro ángulo que podía ser reajustada durante el desarrollo de la entrevista).

(2) Grabación de reuniones, en una sala de reuniones bien iluminada o en una sala apartada habilitada para la grabación. La operación con las cámaras se realizó con un plano general y otra cámara para planos más cortos ajustados a la propia dinámica de la reunión.

(3) Grabación de observaciones, en el mismo aula o en un espacio del Centro, en general (si la actividad no cambiaba de ubicación continuamente) exigía posicionar una cámara fija con un plano amplio de la escena (enfocada a la zona donde se preveía se realizaba la mayor parte de la actividad) y llevar una cámara en mano para posibilitar la grabación de detalles de la acción que salían fuera del plano recogido por la otra cámara o se consideraba que merecían planos con mayor detalle.

(4) Grabación de entrevistas de encuentro de equipo mixto de cada centro. Se realizaron en una sala apartada en la propia Universidad, reservada a tal efecto por sus condiciones de iluminación, bajo nivel de ruido y su decoración. Se disponían también dos cámaras, en este caso para grabar distintos planos reduciendo los ajustes necesarios al mínimo para no entorpecer el desarrollo de estas entrevistas ya que quien realiza la entrevista se ocupa al tiempo del control de las cámaras. En este caso, las condiciones de la grabación varían sustancialmente durante el desarrollo de la entrevista dado que la disponibilidad de los entrevistados exigía la celebración de las sesiones por la tarde, por lo que al finalizar la entrevista la luz natural era muy escasa.

(5) Grabación de una actividad de consulta basada en el audiovisual, videomatón. Se realiza en el centro, en un lugar familiar para el alumnado, el salón de actos. El espacio era amplio y bien iluminado, se opta por un banco en lugar de las sillas para favorecer que el alumnado

> se ubique con la cercanía que estime oportuna para realizar la grabación. Para la grabación se utiliza un sistema de auto-vídeo, la idea es recoger por grupos la valoración que el propio alumnado realiza de la actividad. Como si se tratara de un espejo los participantes revisaban lo que se grababa para poder reajustar y, de hecho reajustaban, su mensaje varias veces hasta que quedaban satisfechos con el producto final.

— Flexibilidad organizativa y adaptabilidad al contexto de grabación

Algunas de las características del contexto de grabación exigían resolver en el momento y con poco tiempo la disposición de los actores en la escena y de los equipos de grabación. A veces resultaba ser un espacio demasiado restringido para las características de los equipos de grabación y la situación de la escena grabada podía modificar, sin poder remediarlo, las condiciones de iluminación o aislamiento sonoro.

En cuanto a la planificación de las sesiones de grabación, muchas veces resultaba muy precipitada porque dependía de la organización del centro y de la disponibilidad de los investigadores, de forma que las distintas situaciones podían surgir de un día para otro. Este hecho exigía contar con cierta flexibilidad organizativa y un planteamiento abierto a las posibles incidencias que afectaban a la grabación.

A continuación, a modo de síntesis, analizo brevemente cada una de las situaciones que han sido grabadas, en este análisis expongo las características del contexto, recojo algunas de las notas sobre la posible percepción "natural" que un espectador o espectadora podría tener sobre el ambiente grabado y

algunas auto-recomendaciones que sirvieron más adelante como claves prácticas para resolver las distintas situaciones de grabación que iban surgiendo.

— *Grabación en el contexto del proyecto de investigación*

- Situación general en cualquier tipo de grabación en este contexto.
  - — *Notas generales sobre la grabación:*

    Iluminación: Situar a los entrevistados de forma que sus rostros se iluminen adecuadamente, si es posible, disponer algún elemento blanco que refleje la luz y que ayude a rellenar la zona de sombra. Un elemento típico que se encuentra en cualquier centro educativo es la pantalla para el proyector que puede usarse para reflejar la luz natural que entra en la sala. El uso de iluminación artificial alternativa (focos) resulta poco funcional en estos contextos que suelen disponer de salas con buena iluminación artificial, además, su intensidad (calor emitido) puede ser perjudicial para un desarrollo normal de la entrevista.

    Comodidad: Tener en cuenta la comodidad del entrevistado, esperar a que se acomode, pedir al entrevistador que dialogue un poco sin empezar la entrevista para que el entrevistado gesticule naturalmente, tener en cuenta la amplitud de los gestos, recoger los gestos que enfatizan la expresión verbal.

    Fondo de la escena: Tener en cuenta la importancia del fondo, preparar un fondo neutro si es posible, eliminar de la escena elementos extraños, una botella de agua, etc. que no puedan usarse en la escena. Pensar en la disposición, en lo que puede salir y lo que no. Evitar elementos distractores o que sean sensibles, por tratarse de

imágenes personales o porque se tenga en cuenta su carga emocional para el espectador (banderas, imágenes promocionales, objetos, etc.).

Recursos de la sala: Identificar el acceso a las tomas de corriente que posibilitan realizar la grabación continuada sin estar pendiente de la batería.

Consideración sobre el protagonismo en la secuencia: Tener en cuenta en cada situación a quienes consideramos protagonistas de la secuencia. Decidir sobre si tiene que aparecer el entrevistador o entrevistadora en cada situación según el grado de participación que se espere en la secuencia, tener en cuenta si la participación va a aportar algo o si es preferible centrar el foco en la otra persona o personas para recoger lo interesante o en determinada acción.

- Entrevista en una localización improvisada en el mismo Centro donde trabaja el entrevistado o entrevistada

Características del contexto:

El contexto es el Centro educativo en el que trabaja el/la entrevistado/a. Un lugar cerrado y generalmente estrecho, apartado de los lugares más ruidosos del centro, ventanas amplias que dejan pasar la luz natural, siempre que el día acompañe. La acción se desarrolla en un único punto.

Tiempo aproximado de la sesión: entre 45 y 70 minutos.

Percepción natural del ambiente:

En función del clima de la entrevista puede transmitir complicidad, cercanía. Si la decoración de la sala es sencilla la imagen resultante transmitirá también sencillez, familiaridad. Los objetos en primer plano (que no suelen existir) pueden favorecer esta imagen de familiaridad, de una

conversación que surge improvisadamente. No es recomendable un fondo neutro, la imagen resultante transmite la sensación de laboratorio, de experimento neutro, sin embargo, un fondo con textura, con algún elemento reconocible pero no distractor aportará una imagen más natural y cercana a la escena.

Anotaciones prácticas:

— *Indicaciones al entrevistador:*

Preparar la sesión: buscar una ubicación que esté bien iluminada, preferiblemente de forma natural y que tenga el menor ruido posible.

— *Indicaciones para quien se ocupa de la grabación audiovisual:*

Buscar la grabación desde varios ángulos para favorecer un tratamiento más dinámico del audiovisual, que podría saltar de un plano a otro cada cierto tiempo según la dinámica de la entrevista. Además, en el caso de que una de ellas quede fija, los dos ángulos mejoran la cobertura sobre la acción grabada y pueden evitar que el protagonista de la acción se salga de cuadro inevitablemente.

— *Indicaciones para recoger el audio:*

Usar un micrófono de solapa de calidad capaz de recoger con fidelidad la palabra del entrevistado, este elemento que evita la grabación de un ruido de fondo molesto favorece un resultado más profesional recogiendo elementos sonoros que se escapan generalmente (saliendo de cuadro sonoro) y que aportan una sensación más natural a la escena grabada.

- Observación en el aula (actividad de aula, asamblea).

  Características del contexto:

  Lugar generalmente poco amplio, muy poblado, dificultades para el movimiento de la cámara. La acción se desarrolla en varios puntos al tiempo, la existencia de la cámara genera curiosidad y en ocasiones cierto rechazo.

  Tiempo aproximado de la sesión: entre 30 y 60 minutos.

  Percepción natural del ambiente:

  Sensación de que ocurren muchas cosas al mismo tiempo, la cámara tiende a captar todo y pocas veces se centra en un acontecimiento específico. El observador puede seguir los acontecimientos que aparecen reflejados sin guión, la cámara fija permite observar lo que ocurre en la escena desde fuera, sin implicación. Por otro lado, la cámara en mano va recogiendo los planos que resultan de interés a quien maneja la cámara, existe un guión improvisado sobre lo que ocurre en la escena, acompaña a quien realiza la observación (desde el equipo del proyecto I+D+i), desde otra perspectiva, intentando no aparecer en el plano general de la cámara fija. Es una mirada implicada que a veces interactúa con miradas curiosas de los niños y niñas que participan en la observación y otras veces es acogida con generosidad mientras los protagonistas desarrollan la acción con aparente naturalidad. El sonido de ambiente, de menor calidad sonora pero más rico en detalles recogiendo varias conversaciones al tiempo, lo que proporciona una sensación más natural. La necesidad de subtitular alguna escena para hacer posible discriminar una voz sobre otras más rápidamente, no debe enturbiar el resultado final. Muchas veces las conversaciones simultáneas sobre una conversación principal aportan más sentido a la observación global de la

escena porque permiten identificar y reconstruir el ambiente que se estaba viviendo en ese momento, incluso puede ayudar a comprender por qué surge esa voz y no otra en la escena, en quién se apoya, qué interfería hasta el momento o qué es lo último que se oye en otra conversación simultánea.

Anotaciones prácticas:

— *Indicaciones a quienes participarán en la observación:*

Indicar a quien realiza la grabación la duración prevista y dónde y cómo se va a realizar para que se pueda pensar en facilitar la grabación en el caso de que la actividad del aula exija recolocar la cámara fija en otra estancia. Presentarse adecuadamente al grupo como una persona invitada que ha venido para conocer cómo se vive la vida escolar en esa aula, en ese centro y que será grabado en vídeo. Acceder naturalmente a resolver la curiosidad de los niños más pequeños que quieren mirar qué es lo que se están perdiendo, qué es lo que aparece en la pantalla del equipo de grabación (aprovechando que se puede ver lo que se está grabando en la pequeña pantalla que sirve de monitor de la grabación en esa cámara).

— *Indicaciones para recoger el audio:*

Usar un micrófono omnidireccional que permita grabar el sonido ambiental de la escena. No es posible recoger todas las conversaciones con la misma intensidad, tratar de mantener el micrófono en la zona donde se realiza la acción principal.

- Entrevista de evaluación de la actividad de consulta: Videomatón[9]

Características del contexto:

Lugar amplio, ubicado en el salón de actos del Centro. La grabación se ubica intencionalmente en un espacio en el que existe la posibilidad de que cada grupo de estudiantes se siente a la distancia que prefieran en un banco corrido junto a la pared de fondo que es neutra.

Tiempo aproximado de la sesión grupal: entre 5 y 10 minutos.

Percepción natural del ambiente:

Se percibe un espacio neutro, en el que los estudiantes interactúan sabiendo siempre que están siendo grabados, se pueden ver en la pantalla y ajustar la imagen que quieren ofrecer.

Anotaciones prácticas:

— *Indicaciones al entrevistador:* Las pautas se dan por escrito para que se puedan autogestionar las respuestas, se explican brevemente al grupo y se retira poniéndose a disposición para cualquier consulta.

— *Indicaciones a quienes participarán en la actividad:* Cada grupo se organiza como prefiera, se les informa de que serán grabados y que esta actividad de evaluación servirá para mejorar las actividades en las que han participado este curso. También se les indica que la grabación no tiene que ser perfecta, que pueden gestionar las partes en las que no les ha gustado cómo lo han hecho indicándolo a la cámara: "*Toma buena...*"

[9] Este contexto surge de la colaboración con el equipo de investigación (del proyecto I+D+i) en el marco de una actividad en la que el alumnado que ya había participado en la actividad de consulta basada en asambleas del proyecto de mejora que se puso en marcha en el Centro José Arce Bodega realizaba su evaluación. Esta actividad está descrita en el apartado 3.2.3.1.

— *Indicaciones para recoger el audio:* Colocar el micrófono a una distancia prudencial, puede grabarse simultáneamente a través del equipo portátil en el que está montada la webcam o mediante una grabadora de audio externa.

Comentarios sobre el diseño de la entrevista "Videomatón"

Esta actividad fue diseñada de forma colaborativa con el equipo de investigación para evaluar la actividad de consulta al alumnado del centro José Arce Bodega. En este caso y fruto del trabajo observado previamente, se decide que los estudiantes que se encargan de recoger la evaluación de una actividad de consulta, que implicaba a todo el centro (en este caso la evaluación se realizó en primaria, organizados por cursos, de primero a sexto de primaria), participen por grupos en la actividad como representantes de su curso (dos, tres o cuatro personas por cada aula).

Para facilitar la expresión sin intervención adulta en la evaluación, se organiza la actividad de modo que puedan auto-grabarse respondiendo a tres cuestiones muy simples que se les entregan por escrito. Éstas se refieren a su valoración sobre lo positivo y lo negativo de la actividad y sus propuestas de mejora.

Para ello, se prepara el set para que puedan sentarse en un banco sueco, apoyados en una pared neutra, de forma que pudieran colocarse dejando entre ellos la distancia que les pareciera más cómoda y menos intimidante ante la cámara. Durante todo momento se veían reflejados en la pantalla de un ordenador en la que se activaba la grabación a través de una webcam y, al mismo tiempo, se recogía el sonido.

El mensaje que yo les transmitía es que dejaba el equipo grabando, que era muy importante recoger lo que tenían que decir, que podían indicar a la cámara

cuál consideraban en su opinión la toma buena y repetir hasta que estuvieran más a gusto con la toma conseguida.

El hecho de verse mientras hablaban permitía mantener la atención sobre la cámara de todos los estudiantes mientras otro hablaba, gestionar mejor su turno de palabra, si así le parecía al grupo, y la forma más adecuada en la que se presentaban todos. Además, y a juzgar por su comportamiento, hacía divertida para todos la actividad. Quizá en el caso de los más pequeños no se dejó tiempo suficiente para familiarizarse con el entorno y no quedó muy claro lo que se estaba pidiendo, aunque se trató de explicar las pautas a las que había que responder. Quizá debería haberse seguido el orden contrario para que primero realizaran la actividad los mayores hasta los más pequeños, dando la oportunidad de conocer su opinión sobre la actividad para ajustar los aspectos más problemáticos. Sobre todo para los más pequeños, por ejemplo, reduciendo la complejidad de las preguntas.

- Entrevista grupal en una localización planificada en la Universidad: encuentro del equipo mixto.

  Características del contexto:

  Se ha buscado un lugar amplio, cuidado y bien iluminado, con grandes ventanales. La acción se desarrolla en un solo punto (aunque el grupo sea amplio) y la entrevistadora buscará la creación de un clima cercano en el grupo entrevistado, situando a estos cercanos entre sí y la entrevistadora alejada, manejando la cámara, fuera de plano.

  Tiempo aproximado de la sesión: entre 45 y 90 minutos.

  Percepción natural del ambiente:

La amplitud del ambiente genera sensación de libertad, de falta de dominación. El clima de la entrevista no interfiere tanto en la percepción natural del ambiente como ocurría en un sitio cerrado, la emoción se diluye. Se vive una sensación de comodidad, cada cual puede expresarse desde su propia individualidad, todos y todas tienen su lugar en la entrevista, nadie está fuera de lugar.

Anotaciones prácticas:

— *Indicaciones a quienes participarán en la entrevista:*

Para organizar la sesión se recomienda planificar la cita por la mañana para aprovechar la luz diurna.

— *Indicaciones para quien se ocupa de la grabación audiovisual:*

Cuidar el atrezo: la situación del mobiliario, la disposición de quien o quienes son entrevistados para facilitar su interacción.

Uniformizar los materiales visibles en la escena (si son varias entrevistas del mismo tipo).

Esconder los elementos que puedan distraer al espectador.

Buscar la grabación desde varios ángulos para favorecer un tratamiento más dinámico del audiovisual, que podría saltar de un plano a otro cada cierto tiempo según la dinámica de la entrevista, así mismo reduce la posibilidad de que alguno de los entrevistados/as se salga de cuadro.

Vigilar la distancia entre los entrevistados cuando se sienten, si es necesario solicitar que se acerquen un poco para que el resultado grabado pueda recoger a ambos interactuando desde una distancia no muy alejada que crearía demasiado aire en la imagen.

— *Indicaciones para recoger el audio:*

Usar un micrófono de solapa situado a una distancia estratégica de los entrevistados para que pueda recoger con fidelidad la palabra de quienes participan en la entrevista.

Comentarios al diseño de la entrevista
"Encuentro del equipo mixto"

Una vez finalizada la grabación de las distintas fases del proyecto de investigación en los centros me resultó necesario ahondar en la experiencia y recoger la valoración de los distintos equipos mixtos de cada centro.

Mi intención era recoger el clima que podía entrever *fuera de cámara* y que resultaba de una forma de hacer investigación marcada también por su concepción de la mejora educativa, la cultura escolar y el trabajo de orientación y que yo quería reflejar en este documento audiovisual.

La idea era disponer los medios para que se diera ese encuentro y pautar una dinámica para el desarrollo de la entrevista en la que participaran profesionales de las dos partes: personal de la Universidad y del equipo del centro.

A continuación puede consultarse la distribución de los participantes y su perfil dentro del equipo mixto:

- Trabaja en la universidad, en el proyecto I+D+i.
- Trabaja en un centro educativo y participa en el proyecto I+D+i.

Esquema resumen de los participantes en esta actividad

💬 Han participado en el encuentro del equipo mixto.

Código	**Centros educativos**		**Universidad de Cantabria**
	Tutores	Otros profesionales	Equipo I+D+i
JH	- Conchi (6ºEP) 💬 - Belén (2ºEP)	Equipo de dirección: - Conchi 💬	Nacho 💬 Noelia
JAB	Infantil: - Loli - Carmen - Sara Primaria: - Juana 💬 (5ºEP)	Equipo de dirección: - Eduardo Orientación: - Paz PT: - Carmen	Teresa Carlos 💬 Noelia
MLL	- Iker - Gloria 💬	Orientación: - Lourdes 💬	Susana Lázaro 💬 Susana Rojas 💬
CUD	- Tutora[10]	Orientación: - Carmen 💬	Adelina 💬 Nacho Ángela
INF	- Sandra - Mª José	Dirección: - Olga 💬	Marta 💬 Noelia

Cuadro 7. Cuadro resumen sobre la distribución del equipo en cada Centro.

Se desarrolla para esta actividad un documento que explica con detalle el objetivo de este trabajo fin de máster y la dinámica a seguir en la entrevista. La herramienta de producción de datos fue diseñada para crear una dinámica de interacción fluida en la que se busca el equilibrio de ambas partes, cumpliendo así los siguientes objetivos:

— Recuperar de la memoria los momentos vividos durante el proceso seguido para el desarrollo, puesta en marcha y evaluación del proyecto de mejora en el centro que, en cierta manera, habían dejado poso a nivel personal. Rescatar los hallazgos y sorpresas vividos.

— Reconocer el tipo de interacción de investigadores y los trabajadores del centro y anotar algunas claves que encontraban en esa interacción.

[10] No han participado en el ensayo audiovisual, no aparecen en ninguno de los vídeos.

— Generar imágenes para acceder a la experiencia que ayuden a transmitir las vivencias que son difíciles de explicar sin aludir a una metáfora.
— Procurar un *equilibrio de voces* que permita priorizar la voz de quienes viven la experiencia en el centro directamente, los profesionales del centro.

A continuación expongo la estructura de la entrevista que recoge las distintas actividades que iba proponiendo y la intencionalidad de cada una:

Consigna inicial, cómo y por qué: en esta introducción, la misma para todas estas entrevistas, realizaba una presentación extensa en la que también establecía unas reglas del juego (ver ANEXO 1). Estas reglas las justificaba en la introducción desde la necesidad de equilibrar la balanza permitiendo intervenir en primer lugar a quienes era muy posible que no estuvieran tan acostumbrados a establecer un discurso argumentado sobre los temas que yo sugería. Además, mi intención no era recuperar sistemáticamente la información sobre los distintos temas de todos los grupos sino tener constancia de la experiencia vivida por los grupos.

Un tiempo de reflexión sobre el papel: durante este tiempo se les pedía reflexionar sobre su experiencia, no dar una conferencia sobre lo que se había vivido; para transmitir eso ya están los artículos y comunicaciones que se desarrollan en el marco de este proyecto. En esta ocasión toca subrayar la vivencia, algo que permitirá conectar con el/la espectadora. Con esta idea se preparaba desde el inicio un papel amplio, con espacio suficiente para las personas que intervienen, y se explicaba la intención de hacer surgir esos momentos clave, lo que ha quedado en la memoria. Se trataba de buscar las conexiones sobre la experiencia compartida en el centro. Una vez explicada la necesidad de no someterse a la estructura de la investigación, desvincularse, darle sentido de otra manera, enfocarse en la relación y en el efecto de su

trabajo, se dibujaba un par de personajes sobre el papel, sin identificarlos, a la misma altura, no estaba prohibido interactuar aunque de alguna forma algunos presuponían que no podían, lo único que había dejado claro era la necesidad de no monopolizar la conversación.

Su tarea sobre el papel era extraer de la memoria apuntes, flashes, desde lo gráfico o lo textual sobre lo que habían vivido.

No todos los grupos reaccionaron de igual forma, quizás porque no explicitaban esas normas no escritas que coartaban su actuación, o se veían apoyados en la trasgresión que el otro realizaba sobre el papel y se animaban a fracturar también esa norma no escrita. Sin lugar a dudas, esto suponía un esfuerzo para quienes participaban en la entrevista y, una vez desarrollada la primera experiencia, me pareció necesario manifestarlo en todas y comentar en alto, después del primer suspiro, que el primer trazo, la primera palabra, era lo que más costaba.

Durante el trabajo con el papel se producían unos momentos de silencio, a veces, las menos, roto por algún comentario sobre lo que otro/a había escrito, envidiando siempre su soltura (más que la suya siempre) su capacidad para anotar algo, que a sus ojos parecía inalcanzable. Me resultaba curiosa su respuesta puesto que, en principio, todos habían participado de la experiencia y por tanto tendrían cosas que decir siempre.

Incluso en una ocasión, este fenómeno resultaba paradójico, mientras hablaban de la voz del alumnado cuando eran interrogados sobre algo que debía revelar su opinión personal y aludían a la forma de responder del alumnado, buscando la aprobación de quien dirige la actividad:

> "R1 - [...] es verdad que los estudiantes estaban como un poco desorientados, como tú planteabas, en relación a la metodología de aula y muchas veces le acababan preguntando a la tutora que si era así, si esto era así.

> R2 - Si estaba bien. Pues si te estamos preguntando que qué es lo que más te gusta del colegio o qué es lo que más te gusta de tu clase. No va a estar ni bien ni mal, es lo que a ti te guste." [Entrevista CUD, 34:45]

Este fenómeno parecía trastocar la forma de participar de quienes estaban siendo entrevistados, las presiones externas debían ser fuertes y se tendía a expresarse en términos más propios del discurso académico, justo del que me quería alejar yo, no porque no me interesara su contenido, sino porque su expresión se alejaba del tipo de expresión que podía resultar más atractivo o más digerible por el público al que se pretende transmitir esta experiencia que no tiene por qué estar acostumbrado a un lenguaje académico.

Un diálogo como muestra del trabajo desarrollado: en función de si yo era capaz de encauzar este desconcierto inicial o no, en el siguiente paso les ofrecía la posibilidad (salvo en la primera entrevista, que no hubo opción) de que contestaran a las preguntas que les iba a realizar o de que, apoyándose en lo que habían escrito, explicaran en forma de diálogo lo que habían anotado. De esta forma, se establecía una dinámica con cierta complicidad, todos tenían algo que aportar en el diálogo, si habían tenido tiempo de pensar sobre ello o si les sugería algo lo que decía otro. En este momento, les sugería varios temas sobre los que hablar y comenzaban a hablar:

- Apoyos al proyecto de mejora.
- Obstáculos al proyecto de mejora.
- Relación intra-grupo.
- Aprendizaje (individual).
- Resultado de la investigación.

Cierre de la entrevista: para cerrar la actividad se les sugería revisar lo que habían anotado y lo que los demás habían registrado de forma que pudieran añadir algo de lo que consideraban que no habían tocado hasta el momento.

Una vez retomados los puntos que no habían sido tratados se agradecía su participación y se daba por terminada la entrevista. Durante unos momentos que me servían de feedback, conversaban sobre cómo pensaban que había resultado y me preguntaban sobre lo que me había parecido a mí. Este momento me servía para resaltar el esfuerzo desarrollado, los ejemplos positivos de haber realizado aportaciones más visuales, ejemplos, metáforas que me servían para conectar.

Análisis de las entrevistas de encuentro de equipo mixto.

Para proceder al análisis de las entrevistas, se transcribió lo que aportaron por escrito y añadieron *de viva voz*, sintetizándose en un esquema que me facilitara extraer elementos clave del contenido de las entrevistas y trabajar con imágenes (ver ANEXO 2) Este análisis debería servir para obtener el guión o esquema inicial de la propuesta para el *ensayo audiovisual*.

- Sesión de grabación con la directora del proyecto I+D+i

  Características del contexto:

  Se ha buscado un lugar amplio, cuidado y bien iluminado, con grandes ventanales. La acción se desarrolla en un solo punto y quien dirige la grabación buscará la creación de un clima adecuado, situándose a una distancia prudencial y acomodándose a la necesidad de espacio o cercanía de la persona que está siendo grabada. Esta sesión es más compleja que las anteriores porque su objetivo crea mucha más tensión en la persona que está delante de la cámara, es interesante encontrarse antes y transmitir cara a cara cuál es el objetivo de la sesión y qué es lo que se pretende recoger.

  Tiempo aproximado de la sesión: entre 20 y 30 minutos.

Percepción natural del ambiente:

La amplitud del ambiente genera sensación de libertad, de falta de dominación. El clima de la sesión no interfiere tanto en la percepción natural del ambiente como ocurría en un sitio cerrado, la emoción se diluye. Se vive una sensación de individualidad, el espacio es demasiado grande para una sola persona y esto puede resultar contraproducente y añade una sensación de incomodidad a la persona que está delante de la cámara.

Anotaciones prácticas:

— *Indicaciones a quien participará en la entrevista:*

Para organizar la sesión es necesario ajustarse a la disponibilidad de la directora, es interesante valorar juntas la idoneidad del espacio elegido para desarrollar la grabación, las localizaciones exteriores suelen dificultar enormemente la grabación del sonido y es preferible acomodarse en un sitio cerrado con buena iluminación.

— *Indicaciones para quien se ocupa de la grabación audiovisual:*

Cuidar el atrezo: la situación del mobiliario, la disposición de quien o quienes son entrevistados para facilitar su interacción.

Uniformizar los materiales visibles en la escena (si son varias entrevistas del mismo tipo).

Esconder los elementos que puedan distraer al espectador, y los que no quedan bien en la propia grabación.

No es necesario grabar desde varios ángulos ni la sesión es tan larga que no podamos repetirla fácilmente si la cámara falla.

Vigilar la distancia en la que te sitúas frente a quien va a ser grabada en vídeo, preguntar si está cómoda, ajustarse a lo que

necesite y explicitar la necesidad de que sea lo más natural posible.

— *Indicaciones para recoger el audio:*

Usar un micrófono situado a una distancia estratégica de la persona que se sitúa frente a la cámara para que pueda recoger con fidelidad su voz.

Comentarios al diseño de la sesión de grabación con la directora del proyecto I+D+i

Perfilar esta sesión de grabación con la directora del proyecto I+D+i me ha llevado tiempo, documentar el proyecto que dirige suponía un reto para mí, una responsabilidad dado que de un modo u otro se habían generado altas expectativas en el documento audiovisual, sin saber ni siquiera yo qué forma tendría finalmente. En cualquier caso, establecer un diálogo con quien dirige y conoce a fondo el proyecto I+D+i era una tarea que no podía dejar de lado, sin olvidar la necesidad de hacer explícito que lo que se plasmaría en el documento final sería mi voz sobre lo allí documentado. En este sentido, se trataba de darme la oportunidad de conocer, desde su perspectiva de directora del proyecto I+D+i, cuáles consideraba puntos clave de su proyecto.

Me asustaba mi propia independencia y que lo que se viera allí traicionase de alguna forma el discurso del trabajo de investigación desarrollado por el equipo. Ésta fue la principal justificación para construir el esquema de lo que quería transmitir sobre el ensayo audiovisual.

La idea también era darle la oportunidad de exponer su opinión sobre cómo iba a exponer su proyecto y de explicar cómo me gustaría que fuera su aportación, dialogar juntas en torno al contenido del ensayo audiovisual, subrayar lo importante de su proyecto y abandonar lo que considera accesorio.

Preguntarle, también, su opinión sobre decisiones de formato que implicaban cierta sensibilidad sobre lo que aparece y no aparece en el documento final. En este caso la estructura de la entrevista debía ser diferente porque interesaba recoger no tanto el proceso sino el calado, el trasfondo del proceso y su valoración final sobre los resultados del proyecto I+D+i de forma global. No se trataba de corregir lo que yo iba a exponer en el ensayo audiovisual sino de darle la oportunidad de ofrecerme pistas más concretas sobre lo que está detrás del proyecto que dirige. Y recoger también su voz para que pudiera acompañar y concretar el contenido recogido en las entrevistas de equipo mixto.

Reunión conjunta: buscando claves para el desarrollo del contenido expuesto en este ensayo audiovisual

Mi intención era contrastar con ella las ideas clave que yo iba a tener en cuenta para el desarrollo del ensayo audiovisual. En una reunión previa a la entrevista presenté este guión y hablamos sobre el mismo. Estas ideas clave eran:

— ¿Cómo promover el cambio en educación?

  El desarrollo del objetivo de su investigación: promover, animar, acompañar y asesorar mejoras en los centros educativos.

— La participación del alumnado:

  Hacer visible o escuchar su voz, clave para la mejora en un centro educativo.

— La mejora escolar como proyecto de centro:

El proyecto de mejora escolar como un proceso de aprendizaje siempre inacabado: un sendero de largo recorrido y una orografía cambiante.

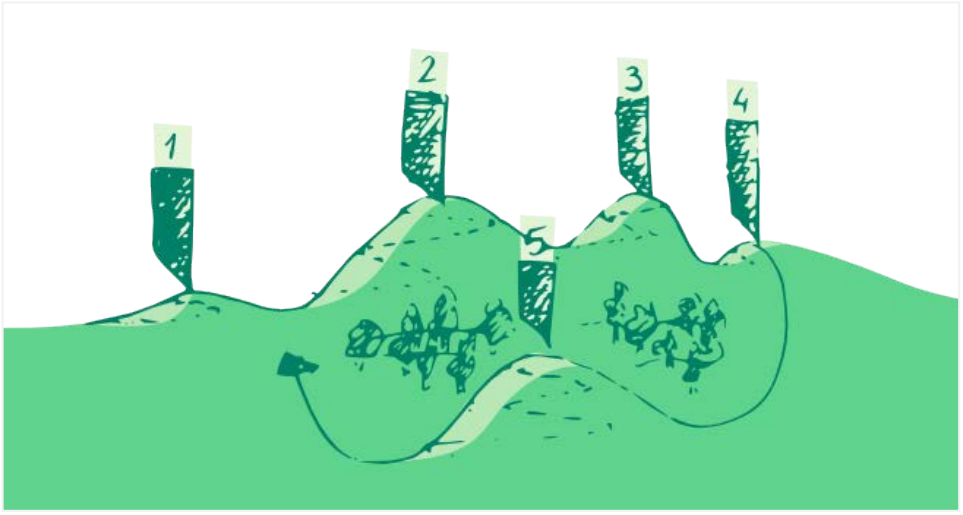


Ilustración 6. Itinerario, la mejora escolar como proyecto de centro.

— Hablarle del sentido de este documento audiovisual:

Desarrollar una mirada etnográfica en este audiovisual, con una cita de Pierre Verger:

> "Lo que me gusta cuando viajo es vivir con la gente y verla vivir de una forma distinta a la mía, porque aquello que me interesaba era lo que no era yo, o incluso lo que de mí había en otros." (Garriges, 2008:28)

- Encontrar el valor en la experiencia de otros y otras.
- Posibilitar el diálogo, la discusión.
- Generar curiosidad, promocionar la consulta de los trabajos en abierto sobre este proyecto.
- Conectar con otras realidades similares, con la realidad de estos docentes y profesionales que trabajan en los centros

educativos y también con la realidad del alumnado (aunque pueda quedar más lejos).

Hablar de *cotidianidades vecinas,* que nace del sentido transgresor de la obra *Fragilidades vecinas* (Subirats, 2006) en cuanto al formato de exposición, y se inspira en la imagen de portada de esa investigación etnográfica.

Durante una segunda reunión, previa a la sesión de grabación, me presentó el contenido que había seleccionado para su exposición y comentamos juntas algunas de las referencias que yo iba a establecer en el documento audiovisual recogiendo aportaciones o ejemplos de entrevistas y de observaciones.

Finalmente me aseguré de presentar abiertamente cuál era el resultado de la sesión que se había grabado muy atropelladamente ajustándonos a su agenda de trabajo, con sus errores y puntos fuertes, y una vez avanzado el montaje, algunos fragmentos de vídeo que mostraban cómo iba a exponer su discurso enlazando con el contenido que ya tenía que estaba muy claro en mi cabeza pero que era difícilmente imaginable desde fuera.

— Selección de escenas, recursos audiovisuales

Para la selección del material, trabajando sobre las más de 31 horas de grabación obtenidas se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Empaparse de la investigación: La necesidad de realizar un proceso de visionado constante que permita conocer el material de forma intensa,

el audio y el video, lo que facilita el trabajo de selección en bruto sobre lo que se ha recogido.

- Organizar el mosaico temático: Catalogar o categorizar el material de forma que permita la reutilización de este material para el desarrollo de material audiovisual de apoyo didáctico. Si es necesario, extraer de los videos fragmentos reutilizables.
- Tener en cuenta al equipo de investigación: favorecer el diálogo sobre el documento audiovisual, resolver dudas e inquietudes sobre lo que se va a hacer con el material.

Esta selección se realiza de arriba a abajo. Desde el conocimiento del material grabado, se extrae del material escenas que servirán para construir el ensayo audiovisual. El proceso de selección de escenas ha consistido en realizar selecciones sobre el material previamente recopilado. Este proceso se concreta en estas fases:

1. Recopilación del material (grabación de escenas):
    a. En los distintos contextos micro de este trabajo.
        - Entrevistas.
        - Observaciones.
        - Actividades de consulta al alumnado.
        - Recursos para generar transiciones.
    b. En las entrevistas de *encuentro de equipo mixto.*
    c. En la Universidad: reunión de equipo-centro y sesión de grabación con la directora del proyecto I+D+i.
2. Recopilación de material secundario para apoyar el análisis de las escenas y construir el discurso del ensayo audiovisual.
3. Re-elaboración del material secundario, análisis del contenido de las entrevistas de *encuentro de equipo mixto.*

4. Diseño del proceso para la selección de escenas o catalogación de recursos.
5. Recortes de video: selección y generación del contenido fuente para el ensayo audiovisual.

— *Trabajo con vídeo: creación del material secundario*

A continuación describo la clasificación realizada para la gestión del documento final, se trata de seleccionar y agrupar fragmentos de vídeo para poder realizar un trabajo más ágil.

Los métodos de fragmentación ensayados no resultaban útiles para generar fragmentos de vídeo y poder disponer de ellos para el montaje final, sin embargo, sí que resultó viable realizar la selección sobre recursos fuente con la idea de servir de material secundario para la elaboración del documento audiovisual.

La imposibilidad de mantener la calidad del vídeo con el software disponible en la extracción de los fragmentos teniendo en cuenta el tiempo invertido en renderizar cada fragmento a fin de mantener su calidad original determina la decisión de generar este material secundario.

Se trata de organizar el material en base a los criterios que aparecen descritos en la Tabla 2. Si en un primer momento se pensó en generar fragmentos inconexos con este material, separados en carpetas que identificaban el contenido y referenciaban su origen, la puesta en marcha de este procedimiento resultaba demasiado tediosa y lenta.

Por otro lado, también se valoró la posibilidad de utilizar alguna herramienta de análisis de vídeo desde el punto de vista cualitativo pero su orientación se dirige más a la observación pormenorizada de fragmentos breves

de vídeo, no resulta útil para referenciar información pertinente en varios vídeos y poder realizar un filtrado en base a ciertas categorías de análisis.

Por tanto, el revisionado del material obtenido en los centros, las notas reelaboradas sobre lo que los propios entrevistados habían transcrito en las entrevistas *encuentro de equipo mixto* y la reflexión sobre el objetivo del ensayo audiovisual han servido de guía para elaborar este cuadro que se ha utilizado como pauta para la construción del material secundario. Este material secundario ha servido de base para la estructura final del ensayo audiovisual que se detalla en la Tabla 3.

Fases de la investigación	BARRERAS / APOYOS	Algunas ideas/frases/palabras clave
F1. Empezando a colaborar con el Centro educativo	F1A. Apoyos a esta colaboración	Generosidad, riesgo, confianza, inseguridad, descubrir al otro, acompañamiento
	F1B. Barreras a esta colaboración	Riesgo, miedo, desconfianza, acceso al trasfondo de la investigación, incertidumbre, inercia
F2. Empezar a conocer y comprender las prácticas docentes	F2A. Elementos clave para conocer y comprender la práctica docente	Diálogo, disfrutar, pensar, reflexionar, estrategia, oportunidad de crecimiento, encuentro pedagógico, buscar el equilibrio, ir encajando, tener en cuenta tu momento
	F2B. Dificultades para conocer y comprender la práctica docente	Tiempo, energía-juventud, experiencia, compartir significado
F3. Compartir significados y orientar la mejora.	F3A. Elementos facilitadores para compartir significados y orientar la mejora.	Flexibilidad, adaptabilidad, trabajo en equipo, encuentro pedagógico
	F3B. Dificultades para compartir significados y orientar la mejora	observación, consulta, visión de la infancia, cultura escolar, participación
F4. Y el alumnado ¿qué opina?: encontrar un sistema de consulta.	F4A. Factores que favorecen la puesta en marcha de un sistema de consulta.	Modelo de orientación, Centro, Dirección, trabajo en equipo, consulta inclusiva, profesionalidad docente, consulta deliberativa
	F4B. Factores que dificultan encontrar y poner en marcha un sistema de consulta	profesionalidad docente, Centro, dirección, modelo de orientación

Fases de la investigación	BARRERAS / APOYOS	Algunas ideas/frases/palabras clave
F5. Alumbrar la mejora y aprender de ella.	F5A. Cuales han sido nuestros resultados positivos	Sorpresa, apoyo, imagen de la infancia, aprendizaje, significados compartidos
	F5B. Cuales han sido nuestros errores	Planificación, ritmo de trabajo, cambios verdaderos
	F5P. Preocupaciones actuales	Continuidad, extensión al centro, mantener contacto con la universidad.
RECURSOS: La voz del alumnado	F6A. Ejemplos de participación	Opinión en asamblea, salida 'mi lugar favorito', presentación a otros cursos, gestión de la participación, evaluación positiva: videomatón.
	F6B. Ejemplos de barreras a su participación	Evaluación negativa: videomatón, consultar en plástica, responder tonterías.

Tabla 2. Categorías para la selección de fragmentos audiovisuales.

3.2.4. Construcción del ensayo audiovisual, montaje

En cuanto al desarrollo del lenguaje propio para la construcción del ensayo audiovisual, durante el proceso de grabación he procurado acceder a trabajos audiovisuales que, etiquetados como etnográficos o sin esa fórmula, me resultaban interesantes para reflexionar sobre cómo reflejar la vida social. Mi trabajo en esta línea era desarrollar una labor de búsqueda, selección y visionado de obras con cierto interés para la exposición y la discusión de contenido que habla sobre lo social y antropológico.

Son muchos los autores y autoras que me han aportado en esta línea, que me han acercado a una forma de contar con imágenes la experiencia, de narrar una historia. Esta reflexión en base a obras audiovisuales de otros autores que encuentro que pueden servir para mejorar mi forma de contar con imágenes se recoge en el apartado 4 de este trabajo.

Sin embargo, al igual que quien se adentra por primera vez en un lenguaje expresivo que no controla, he procurado explorar este nuevo medio y ensayar sus posibilidades durante el curso 2012/2013, mientras cursaba el Máster, aprovechando todas las oportunidades que las distintas asignaturas me ofrecían.

Estos trabajos, en los que he participado o que he realizado individualmente, me han servido para aprender de los errores, analizar mi forma de narrar y para discutir con otros el alcance, la idoneidad, el valor de un audiovisual como producto final.

3.2.4.1. *De la documentación audiovisual al ensayo audiovisual*

No parece existir un consenso claro con el nombre con el que identificaríamos a un documento audiovisual como este. Sin embargo desde mi punto de vista, denominarlo simplemente documento audiovisual no contribuye a generar una idea completa sobre lo que quiere ser este trabajo.

La idea es realizar una aportación, permitir someter a discusión lo que se puede ver en el audiovisual, su discurso. Acercar a quienes no suelen leer artículos académicos la experiencia de investigación y al mismo tiempo generar curiosidad para profundizar en este tema y navegar personalizadamente a través de la producción documental que genera el proyecto I+D+i. Es importante, para que sea adecuadamente contextualizado, acompañar su visualización con un elemento de referencia en el que se puedan consultar las publicaciones más recientes seleccionadas por el equipo para completar y difundir su trabajo de investigación.

4. Descripción del desarrollo del ensayo audiovisual

4.1. La grabación: el poder de la cámara y la convivencia en el contexto de grabación

> *"Lo que me gusta cuando viajo es vivir con la gente y verla vivir de una forma distinta a la mía, porque aquello que me interesaba era lo que no era yo o incluso lo que de mí había en los otros."* Entrevista al fotógrafo etnográfico Pierre Verger (Garriges, 2008:28)

Al iniciar este trabajo han sido muchas las ocasiones en las que me inquietaba el poder que adquiere quien graba una escena para filtrar a otros lo que en ese momento le ha parecido interesante, más llamativo o, incluso, que ha juzgado digno de ser grabado. Mi inquietud respondía entonces al tamiz personal que iba superponiendo a la grabación. No sólo mis elecciones sobre lo que grababa y dejaba de grabar sino también sobre cómo lo estaba grabando: el encuadre que elegía, lo que dejaba fuera de plano, el ángulo elegido o incluso el momento en el que elegía empezar y acabar mi grabación. Al mismo tiempo, me obsesionaba con la idea de que tenía mucho que aprender sobre la etnografía y la antropología, y aun lo pienso, pero en ese momento lo que sabía era que me quedaba mucho por leer y profundizar, y que, aun siendo consciente de ello, debía aprender de mis errores. Para ello debía suplir la escasa reflexión inicial previa a la recogida de datos que iba a producir inevitablemente muchos errores de procedimiento, con la reflexión posterior, acompañando mis lecturas sobre esta temática.

Las palabras de Pierre Verger sintiéndose tan ajeno como yo a lo etnográfico, pero aun curioso sobre lo que ocurría frente a su cámara como fotógrafo me ayudaban a situarme en el contexto en el que me estaba moviendo. Los primeros días de grabación trataba de hacerme invisible, evitando

participar, para que ellos fueran tan espontáneos como lo eran cuando yo no estaba allí. Más tarde entendí que me equivocaba, la cuestión no era hacerme invisible sino que quienes estaban allí olvidaran mi presencia, ser una más que compartía el interés del investigador/a en el campo, conocer su experiencia su vida cotidiana en el aula, en el centro escolar.

Para el fotógrafo Pierre Verger (en Garriges, 2008:23), cuando habla de su experiencia en el campo inmerso en una cultura muy ajena a la cultura en la que ha crecido, "no hay que intentar comprenderlos sino sentir, mantenerse como un simple observador sin participar, sin tratar de descubrir la razón de las cosas".

Interpretando estas palabras en paralelo a mi experiencia durante mis grabaciones, entendí que debía dejar de comprender cómo actuaban o lo que decían y permitirme sentir lo que estaban viviendo, observar el espacio que dejaban entre las palabras en su discurso, sus miradas, sus gestos, el tono de su voz, su agitación o relajación, la búsqueda de contacto entre ellos o con nosotros/as, su naturalidad... Y dejar para después descubrir lo que estaba ocurriendo a la luz de lo que los investigadores e investigadoras leían sobre lo que habían observado en el campo. No era tanto dejar constancia de todo lo que estaba ocurriendo sino ser también testimonio de lo que allí ocurría.

Ilustración 7. Revivir el instante grabado (fotograma)

Dejar para más tarde el análisis de lo que ocurría, en ocasiones en diálogo con lo que los investigadores e investigadoras eran capaces de ver, me permitía revisitar el campo, revivir el instante grabado enriquecido por conversaciones a las que no había prestado atención, gestos, expresiones...

incluso como viéndolo por primera vez al darme cuenta de la disposición espacial de las personas que participaban en la actividad o del sonido de fondo que acompañaba a lo que estaba ocurriendo. Todo ello daba cuenta del ambiente que se estaba viviendo y me permitía incorporar mi necesidad de profundizar en lo que allí ocurría, aunque no pudiera dar una respuesta instantánea.

Puede que este fuera un intento de acercarme a lo que Jean Rouch definía como cine-trance: "una absorción por el cineasta en el proceso de filmar que alcanza tal profundidad que el cineasta y la cámara se funden." (Rouch, 1975:94, en Banks, 2010:118). En otras palabras, trataba de permitirme estar presente en la escena y recorrerla con la cámara como si ésta fuera parte de mi mirada, no algo ajeno, inconexo, pero consciente de ser inexacta, de que lo grabado era solo una parte de la experiencia real de participar en esa actividad, como docente, como alumno, como alumna. Una grabación marcada por lo que yo misma puedo percibir en ese contexto, arrastrando así mi propia historia, incluso mi forma de relacionarme con las personas, mi forma de entender lo educativo, mi lenguaje visual, mi propia experiencia evocada por lo que allí ocurría y las experiencias que mi entorno social me ha hecho llegar sobre un contexto educativo más o menos cercano al que me encontraba en el campo.

Y de esta forma, empezar a aprender a responder al 'yo no salgo' que surgía como respuesta inmediata desde el punto de vista del observador/a, de forma paradójica ante este intento de 'convivencia' que exige cierta exposición personal, participar en

Ilustración 8. Permitirme estar presente en la escena (fotograma)

la escena porque es necesaria tu presencia para ser acogida por los protagonistas como una más.

Por tanto, me equivocaba al forzar un análisis en el mismo contexto durante la grabación intentando percibir todo lo que ocurría en el campo durante las observaciones para no perder nada. Intento vano éste porque cualquier acontecimiento inesperado lo hace inabarcable.

4.1.1. De la mirada infantil a la experta: saber ver para descubrir después la razón de las cosas

Me cuesta acceder a esa forma de estar presente en el campo sin cuestionarme todo lo que está pasando, lo que estoy provocando que pase, sin observar mis reacciones a lo que pasa e incluso sin considerar que algo está ocurriendo sin yo darme cuenta. Me cuesta estar *sin más*, viendo las cosas desde mi propia perspectiva contaminada siempre e inconscientemente por lo que ya viví o me contaron. Quizás, como entreveo en la forma de trabajo de antropólogos y antropólogas, no hay mejor forma de conocer a fondo una cultura que exponiéndose con intensidad, compartir tiempo y espacio, crear vínculos con las personas que están presentes en esa aula, en ese centro. Se hace necesario por lo anterior, llegar a posponer la reflexión, al menos la que interfiere con ese 'estar presente', posponer el cuestionamiento sobre lo que ha sucedido, el esfuerzo de disponerse como observadora externa, libre de las propias inercias del grupo, abanderada con ese revelador 'y porqué no' que habla de las oportunidades de participación perdidas[11]. Ser capaz, detrás de la cámara, que es testigo plano de lo que allí ocurre, de observar, para participar y para percibir sin intentar descubrir la razón de las cosas, más libremente, tal y como este fotógrafo quiere hacer sus fotografías (Verger, P. en Garriges, 2008).

[11] De la entrevista de equipo mixto CEIP Manuel Llano (Vídeo 4 del ensayo audiovisual: conocer y comprender las prácticas docentes, 3:53).

Se trata aquí de educar mi mirada para ser capaz de producir un documento audiovisual que hable de lo vivido durante estos meses de grabación. Ser capaz de ver "auténticamente" y ser capaz de dejar testimonio de lo vivido. Por exigencias del guión, porque este trabajo está enmarcado en un Trabajo de Fin de Máster, este testimonio tendrá que ser un testimonio ilustrado, cargado de sentido, apoyado en la reflexión teórica sobre lo que se ha grabado. Reajustando la percepción, enfocándola, cambiando el plano a lo más relevante, jugando con lo visual para disponer un discurso coherente sobre lo que el audiovisual quiere presentar.

A ello me ayudaba asistir a la reflexión posterior que la persona a la que acompañaba en el campo realizaba sobre lo allí vivido. Recuerdo la incomodidad de dar respuesta a su pregunta '¿cómo lo has visto, qué te ha parecido?', casi inmediatamente tras la grabación, sin ser capaz yo de responder sobre el global, sino quizás sobre un par de eventos que me habían llamado la atención. Me sorprendía su capacidad de valorar en el mismo momento en que finalizaba la grabación si había ocurrido o se había hablado sobre algo interesante o no, mientras yo, convencida de que se me escapaba algo me interrogaba constantemente sobre mi posición en el campo sin realizar un esfuerzo de reflexión tan intenso como el suyo. Dos cámaras siempre en el campo mas un micrófono para recoger el sonido y una preocupación constante 'recogerlo todo', 'realizar buenos planos' y 'grabar el ambiente sonoro con toda su potencia ilustrativa'.

Durante el periodo de grabación de este trabajo he tenido la oportunidad de trabajar con una fotógrafa y una musicóloga [12] en la realización de un

[12] Me refiero a Silvia García Ontañón, fotógrafa y licenciada en Bellas Artes, y a Manuela Pozo Miranda, musicóloga, compañeras del Máster de Innovación e investigación en Contextos Educativos con quienes he tenido el privilegio de desarrollar otro trabajo

audiovisual que, sirviéndome de ensayo general, pretendía recoger el resultado de una investigación. Ese trabajo me ha servido también para descubrir esta forma de entender la documentación audiovisual, desde el análisis posterior, en postproducción, aprendiendo a equivocarse y usando creativamente los medios audiovisuales, accediendo a una forma de narrar que vaya más allá de lo verbal, construyéndose también con lo sonoro.

Ni qué decir tiene que mi acceso al medio ha sido también un camino de aprendizaje, desde un conocimiento de la técnica fotográfica no demasiado profundo y sin la necesaria reflexión sobre lo que aporta el espacio sonoro a lo audiovisual, pero, consciente de ello, me animaban y me ayudaban a situarme en el desarrollo de este trabajo las palabras de Pierre Verger sobre el entrenamiento formal:

> "Sobre la base de mi propia experiencia, diría que si uno se quiere volver un cineasta de documentales etnográficos, es una desventaja en cierto sentido el haber tenido un entrenamiento formal en antropología, porque significa que es necesario un poco de desentrenamiento para permitirnos utilizar los medios visuales de forma más creativa e interesante. Sin embargo, mantengo la esperanza de que es posible trabajar en diferentes registros intelectuales según el medio que se esté utilizando." (Verger, P. en Garriges, 2008:50)

Mi lectura de ello era que, inmersa en el trabajo con datos audiovisuales, no era mi papel manejar un registro intelectual estrictamente académico sino en paralelo a la producción académica de la investigación a la que me han permitido adherirme, utilizar un registro distinto que me permitiría quizás desarrollar un producto capaz de cumplir con el objetivo de presentar lo que allí ha ocurrido, sobre el cómo se ha desarrollado esta investigación de forma que

audiovisual (García Ontañón, Pozo Miranda y Ruiz-López, 2014), durante el curso 2012/2013 y con quienes he aprendido mucho.

sea útil para generar un espacio de interacción rico entre quienes serán espectadores y espectadoras activos de este documento audiovisual.

4.2. El espacio de intercambio: espectadores activos y saberes teóricos

Permitirse utilizar los medios audiovisuales de forma creativa y de forma más interesante debe ser, por tanto, la clave para el desarrollo de documentos audiovisuales con valor etnográfico. Explorar un lenguaje audiovisual conectado con la necesidad de dar testimonio de lo vivido, de lo aprendido, de tu comprensión de lo que otros han vivido o están viviendo.

Cineastas como el antropólogo Jean Rouch (Rouch, J. en Yakir, 1978) han radicalizado esta forma de proceder, aventurándose a desarrollar documentales etnográficos que han resultado controvertidos al experimentar con montajes audiovisuales que tratan de exponer al espectador la realidad social y cultural que está documentando. Esa es, desde mi punto de vista, una forma válida de movilizar al espectador o espectadora. No dejarle indiferente, buscar el equilibrio entre lo que ya conoce y aquello que puede sorprenderle, ayudando a cuestionar lo que ya conoce, su manera de entender el mundo, invitarle a subir en marcha, a asumir el riesgo de poner en jaque su concepción del fenómeno educativo y, en concreto, de su grupo, su alumnado, su centro.

Resulta difícil aceptar desde una mirada más académica el acceso al conocimiento basado en producciones desestructuradas o, en cierta manera, más transgresoras, que interpelan al espectador o espectadora sobre lo que está viendo o se está mostrando.

Algunos autores se refieren al uso de lo visual como herramienta de intervención social (Pink, 2006 en Banks, 2010:131). En este sentido, este aspecto cobra especial relevancia en el ámbito de la investigación en contextos

educativos. Desde mi punto de vista lo audiovisual, como reflejo de lo vivido, posibilita, a modo de cine-forum, el cuestionamiento y la reflexión del estado actual de las cosas. En mi opinión, se hace posible y resulta adecuado, utilizar un documento audiovisual en el contexto educativo buscando promover la mejora escolar, en este caso acompañando el desarrollo de una investigación.

Sin embargo, desde el punto de vista más académico, puede resultar incómodo el acceso a un producto final sin conocer el proceso que nos ha llevado ahí, saber de dónde viene, en qué se fundamenta y por qué razón lo expone alguien así. Debe ser para mí, por lo tanto, exigible para permitir el diálogo, para admitir y demandar también, como es deseable con cualquier documento académico, la existencia de espectadores activos, quienes sean capaces de acceder desde su corpus teórico a ramificaciones personales que se encuentran en cierto grado aproximadas o alejadas del discurso que presenta el documento audiovisual.

Este *argumento ilustrado* en formato audiovisual puede ser rebatido, apoyado y fundamentado con documentos complementarios que permitan al lector-espectador avanzar en la línea expuesta o comprenderla mejor si fuera necesario. Acceder al bagaje teórico de quien desarrolla el documento audiovisual permite un diálogo conectado con el documento audiovisual y da pie, desde esa *lectura compartida* que admite lo audiovisual a conversaciones interesantes sobre lo que se ha querido mostrar o sobre lo que quien lee-visualiza encuentra sentido.

Aportaciones recientes desde el interés por el uso de lo audiovisual en los MOOCs (Cursos Online Masivos en Abierto) apuestan por la aceptación en el ámbito de la divulgación científica que admita el formato audiovisual en revistas científicas como *videoartículos* que puedan ser integrados en estas plataformas de autoaprendizaje a modo de *píldora audiovisual* (Vázquez-Cano, 2013).

Quizá, a título personal, conecto con una forma de acceder al conocimiento muy personal, que se apoya mucho en lo audiovisual (audio y/o vídeo e imagen), en lo gráfico y en lo sonoro. A veces me interesa "más que el texto", por acceder al tono de la exposición, a la forma concreta con que una persona transmite una idea, con la que expresa sus convicciones, lo que le resulta interesante o lo que le preocupa.

Ser capaz también de controlar el ritmo, es decir, tener el poder para avanzar o retroceder y repetir algo que queda poco claro o es muy denso, me permite modular la exposición audiovisual que estoy consultando, aclarar conceptos o descubrir el significado de una palabra nueva, consultar una obra de referencia, conectar o encontrar discrepancia entre varias ideas expuestas, tomar notas, realizar esquemas, buscar referencias. Acceder también, si existen, a los comentarios de personas que han visto ese documento, lo que podrían ser hilos de pensamiento derivados del mismo, a otros recursos conectados a éste por su temática o por recoger más contenido desarrollado por el autor/a. También se aplica esto a contenido en otras lenguas que no son la lengua materna, siempre y cuando esté apoyado en subtítulos en una segunda lengua en la que se puede manejar con suficiente soltura en comprensión lectora. Ya puede estar en ruso, árabe o coreano, si tiene subtítulos en inglés, italiano, portugués, como lenguas más afines ya es medianamente accesible, no instantáneamente, pero accesible al fin y al cabo, con mayor o menor esfuerzo.

En este caso, se trata de recoger también otra forma de reflexión sobre lo representado en lo audiovisual, entendiéndolo como un reflejo inexacto de algo ya pasado que ha dejado de ser pero una vez fue, una secuencia de imágenes seleccionadas durante el montaje: instantes, voces, un discurso y, sin embargo, que sea válido para acceder a un conocimiento sobre lo que ocurre en la pantalla, algo que vaya más allá de lo académico, en la medida en que *toca*, que

supera la concreción de cierta técnica fotográfica y deja de poder describirse con palabras, recogiendo del análisis sobre la fotografía de Roland Barthes la idea del *punctum*, de ese contenido que nos refleja y nos interroga, que nos hace rellenar huecos para hilar una historia incompleta.

Barthes (1990:35) hablando sobre su interés por el análisis de la fotografía refiriéndose a los libros de fotografía decía: "Ninguno me hablaba precisamente de las fotos que me interesan, de las que me producen placer o emoción". Leer esto me hizo pensar sobre lo que se escapa a lo técnico, a lo cuantificable, a lo meramente descriptivo y me revelaba la importancia de centrar mi interés en lo que ocurre en la escuela, la vida escolar de cada protagonista, cada uno con su historia, en un fluir constante.

Me resulta interesante esta reflexión, reconocer este desencuentro entre lo que tiene valor desde lo cuantitativo y lo que tiene valor desde lo cualitativo, que recoge la preocupación por tratar de acercarse a un reflejo exacto de lo que ocurre, del fenómeno, pero sin apenas llegar a enfocarlo, en mi opinión, desde el exterior, tratar de desentrañar intenciones, pensamientos, creencias, percepciones, desde fuera, desde lo ajeno, desde quien no lo vive. Y, por otro lado, entender el valor de construir una *copia certificada*, tal y como creo que Abbas Kiarostami (2010) nos cuenta con su indescriptible película, preocupado a mi entender por contar un fenómeno irrepetible como es la vida con personajes de carne y hueso que sufren o disfrutan en la pantalla y que, al ver la película, nos toca a los de fuera, como espectadores, vernos más o menos reflejados, acompañar al personaje, entenderle o no, darle la razón o pensar que está totalmente equivocado o, sin más, verle actuar, desenvolverse ante los acontecimientos.

Este es un ir y venir como espectador y actor, de la ventana entreabierta al espejo donde construimos nuestra subjetividad[13] (Kiarostami, 2010).

Esta misma mirada es la que el fotógrafo Pierre Verger (cit. en Garriges, 2008) transmite cuando se manifiesta curioso e interesado sobre lo que intuye de familiar en los otros y, a la vez, lo que le resulta extraño. En este trabajo me gustaría poder transmitir esto a quien se acerque a este ensayo audiovisual, hacer explícito que no es necesario entender toda la historia, conocer con detalle las decisiones que otros han tomado para juzgar si sirve o no de modelo para una misma para su desarrollo profesional como docente, sino que su valor está en proceso de aprendizaje vivido.

Creo que Abbas Kiarostami respeta mucho el camino, el proceso de aprendizaje de sus personajes –tanto en *Copia certificada* (Kiarostami, 2010) como en la *trilogía del terremoto* (Kiarostami, *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, 1987; *Y la vida continúa*, 1991; *A través de los olivos*, 1994)–, no trata de juzgar al personaje por sus acciones, sino que narra el camino, muchas veces sin desenlace. Tal vez porque se atreve a exponer mucho de su propia historia en la propia película. Desde mi punto de vista, ese riesgo hay que asumirlo, es necesario exponerse un poco para facilitar que el otro comprenda el proceso vivido. Contar una historia que no sea artificial.

No se me ocurre pensar que pueda llegar a realizar obras como las que realizan estos directores y directoras. Ni siquiera me atrevería a montar una película, porque no es esa mi inquietud, mi inquietud es otra, aprender de lo vivido y transmitirlo de la mejor manera posible para que llegue, pero no me

[13] Ver y escuchar el tráiler de copia certificada http://www.youtube.com/watch?v=NK0b4_5SMxU donde Juliette Binoche va y viene entre el segundo plano donde la persiana que da a la calle está entreabierta y se distingue pasar a gente en la calle y donde se centra la atención sonora, la música, la gente que conversa, y regresa al espejo donde la actriz nos mira o se mira, mientras se construye, se prueba, mientras, en definitiva, elige cómo se quiere ver.

parece fuera de lugar reflexionar sobre lo que desde mi punto de vista son las claves desde donde estos directores y directoras crean.

En este camino de aprendizaje, mientras pensaba en mi propio lenguaje, en madurar las herramientas con las que quería dibujar, montar, pulir y tallar el material para dar cuerpo a algo con sentido, he tratado de ver mucho cine, no sé si experimental o no, pero sí un tipo de cine marcado por historias humanas, sociales, del día a día, cotidianas, vecinas o del todo ajenas.

Las historias que hablan sobre la cotidianidad no gustan a todo el mundo, son historias donde parece que pasan pocas cosas, que el ritmo es muy lento o que lo que pasa resulta repetitivo. Y a mí, sin embargo, me parece que cualquier nimiedad que ocurre en la escena tiene sentido. Quizá es que me dejo llevar, que estoy abierta a que estas personas (actores/actrices y equipo de dirección artística) me cuenten como quieran lo que han considerado que merece la pena reflejar en la pantalla.

Y por otro lado, encuentro valor en la posibilidad de conectar con esa otra realidad, positiva o negativa, al reflejar por ejemplo: la densidad del ambiente de una tarde de agosto en familia (Koreeda, 2008), la complejidad de lo cotidiano (Arnold, 2009), los intentos, a veces divertidos y otras, frustrantes, de hablar el mismo lenguaje que el otro para encontrarse (Kiarostami, 2010), la necesidad de vínculo, de aprender de la vida y sus miserias (Polley, 2012; León, 2012; Sorrentino, 2013).

Me gustaría, a través de una metáfora desde lo sonoro, comentar aquí una anécdota que me sirve de introducción para hablar sobre como acceder a la experiencia del otro y que conecta con la idea del valor del lenguaje audiovisual para el acceso a esta experiencia.

Recuerdo haber asistido a un reciente concierto de jazz experimental[14] en Santander, a un espacio musical, o mejor: a la creación de un paisaje sonoro que es como creo que lo llaman las entendidas. El concierto era extraño, fuera de lo común, a veces estridente y otras sutil, pero imprevisible siempre. La historia que quiero contar es que cuando finalizó el concierto otros asistentes me preguntaban: "¿qué tal, te ha gustado?". Y yo sólo podía decir que había sido toda una experiencia, del todo imprevisible (qué coincidencia, tal y como respondía cuando salía de realizar una grabación). De la misma forma entiendo que me ocurre con el tipo de películas que me aportan algo y esa es la actitud que buscaría, si supiera hacerlo bien, en quien se pone delante de la pantalla.

En cierto momento del citado concierto hubo un sonido mantenido que, en ese momento, no tenía mucho sentido pero que, sin embargo, tiempo después regresó a mí de forma casual. Resultó ser el mismo sonido que produce el autobús que me lleva a mi casa cuando sus ruedas pisan las rayas sonoras del límite de la carretera, un largo sonido que surge a veces de forma imprevista durante el viaje. El mismo sonido que el músico autorizó sobre el escenario como digno de ser escuchado.

Este poder evocador, que te trae y te lleva a elementos significativos personales tiene mucho que ver con el tipo de lenguaje audiovisual que conecta conmigo y con la forma en que pienso que deberían leerse los documentos que hablan de realidades ajenas. Mantenerse atenta, observando, y esperar a que se produzca el hallazgo, el encuentro.

En este sentido, apoyándome en la metáfora sonora, tal y como sugieren los términos *emic* y *etic*, introducidos por primera vez por el lingüista Kenneth Pike basándose en la distinción entre *phonemics* (fonología) y *phonetics* (fonética).

[14] Concierto de Jazz: Trío BB&C (27 de febrero de 2014, organizado por el Aula de Música de la Universidad de Cantabria)

Pike argumentó que este tipo de distinción basado en la interpretación del sujeto (fonema) frente a la realidad acústica de un sonido debía extenderse a la conducta social (fonética) (Barnard y Spencer, 1996: 275).

Este papel de lo sonoro que, entiendo, trata de acercarnos a una construcción abstracta, para acceder al conocimiento de lo social acudiendo a lo sonoro y a su interpretación formal: debe ir más allá de sonidos planos y funcionales desde una perspectiva lingüística simple. Se trata de atreverse a acudir al concepto de paisaje sonoro (*soundscape*) como fórmula de acceso al escenario vital en el que están situados los informantes para tratar de distinguir y estudiar este escenario, o espacio social, del que queremos aprender.

La tarea investigadora debería ser mejorar nuestra capacidad de escucha para acceder más auténticamente a la experiencia del otro. R. Murray Schafer (1969) distingue tres elementos principales que componen los paisajes sonoros y partiendo de su definición trataré de hacer una lectura metafórica desde lo etnográfico:

a) Tono (*Tonalité*, *Keynote*): Este es el término musical que identifica la tonalidad de la pieza aunque no es siempre audible. Estos sonidos son los que marcan el temperamento de las personas, sea escuchándolos —rara vez— consciente o —por lo general— inconscientemente. Los sonidos de fondo (*background sounds*) que son creados por la naturaleza, según la geografía y el clima, son: el sonido del viento, del agua, de los animales, etcétera; y en áreas urbanas es constituido por sonidos como: el movimiento del tráfico, las instalaciones eléctricas, el tráfico aéreo, etcétera.

La diversidad cultural afecta también a la percepción y creación sonora; también a la percepción visual de cada cultura, superando así un punto de vista etnocentrista que reduce la riqueza sonora y visual al punto de vista que ofrece la propia cultura. Desde esta metáfora esta tonalidad sonora tiene un marcado

carácter cultural, algo de lo que no somos conscientes por lo general: recoge las creencias, las relaciones de poder, las referencias culturales o los discursos compartidos en los que una persona se encuentra embebida.

Es la forma en la que todos y todas nos desenvolvemos en distintos ámbitos sociales y nuestra percepción de lo que ocurre interna o externamente, es decir, sobre lo que construye nuestra identidad y con lo que tratamos de dar sentido al espacio social que nos rodea. Otros estudios culturales más profundos, como los que trabajan desde la perspectiva de género, ayudan a comprender esta tonalidad como algo propio de la realidad social que nos toca vivir a cada persona. Este conocimiento nos puede dar pistas sobre este substrato tonal que nos acompaña y ayudaría por tanto a comprender nuestro comportamiento social.

b) Señales sonoras (*Signaux sonores* ó *Sound signal*): Son los sonidos que se encuentran en el primer plano (*foreground sounds*). Estos son aquellos que escuchamos esporádica y conscientemente, por ejemplo: las sirenas de la policía o las ambulancias, los cláxones de los automóviles, el sonido de las campanas, etcétera.

En esta metáfora estas señales sonoras podrían ser los acontecimientos vitales que inciden en nuestra forma de entender lo que hemos vivido, las distintas circunstancias por las que hemos pasado. Para estudiar estos acontecimientos, tanto positivos como negativos es necesario utilizar herramientas como el biograma, que permite recoger eventos vividos por cada persona como protagonista de su propia vida, más rico cuantas más dimensiones recoja, como hermana, como hija, nieta, sobrina, empleada, jefa, vecina, pareja, estudiante, o de forma más genérica, como agente social. Estas dimensiones aparecen y desaparecen durante el recorrido vital de cada persona, lo que dificulta la recogida sistemática de la información.

c) Marcas sonoras (*Les marqueurs sonores* ó *Soundmarks*): Son los sonidos característicos de un área específica; aquellos que adquieren un valor simbólico y afectivo. Schafer escribió en su libro que éstas se deben proteger pues constituyen las huellas sonoras, que hacen única a la vida acústica de cada lugar.

Estas marcas sonoras, esta huella sonora, va a recoger en esta metáfora los eventos que adquieren un valor simbólico y afectivo, es decir, lo que hace irrepetible el espacio sonoro que estamos analizando, me trae a la mente el concepto de *punctum* de Barthes (1990). Desde este punto de vista resulta muy difícil acceder a este valor simbólico y afectivo desde una herramienta que no sea la expresión artística. En mi opinión, no es posible exponer acertadamente la experiencia vivida de forma tan íntima sin tratar de compartir una experiencia artística. Como una búsqueda para hallar las referencias comunes, desde un lenguaje compartido, más o menos abstracto, que encuentra su esencia en lo comunicativo. Desde este punto de vista algunos lenguajes nos resultan más "antinaturales" y esta investigación trata de recoger específicamente alguna "marca sonora" que, al menos, debería hacerse vagamente explicita para tratar de compartir algún elemento de confluencia con quien será espectador/a de este ensayo. Es decir, se tratará de hacer accesible el reconocimiento de esas marcas sonoras de la experiencia, de forma que el otro sea capaz de intuir el alcance de sus referencias más allá de lo que se dice en el ensayo y en congruencia con lo que se ha manifestado en el marco teórico de este trabajo.

Lo que trato es de acceder, en la medida de lo posible, a espacios comunes, experiencias y un lenguaje que dé sentido a lo que el otro/a ve. En cualquier caso su propia mirada matiza y reinterpreta lo que trato de compartir porque su 'Tonalidad' no deja de ser diferente y no es posible acceder por completo

conscientemente a mi propia esfera, diferente a la de los otros, que pueda evitar inferir elementos que hacen menos auténtica esta interpretación.

4.3. Que la experiencia propia sirva para otros: encuentros y desencuentros

Por otro lado, vehicular diálogos de encuentro entre experiencias de distintos contextos educativos ofrece a quienes participan en ese diálogo un camino para valorar lo que, quizás por demasiado familiar, pasa desapercibido en su propio contexto. Tal vez, integrar también en ese diálogo una mirada más ajena, como puede ser la mirada experta, posibilite una reflexión más amplia, más allá del contexto local en el que se mueve su experiencia en su día a día, una mirada más global que parte de una fundamentación teórica concreta.

Aprender de la experiencia en dos direcciones, desde el ámbito académico, reconociendo el carácter fluido de la realidad social en la que encaja dicho contexto educativo y desde el ámbito profesional docente, como oportunidad para compartir inquietudes, frustraciones y éxitos.

4.4. El desenlace: proceso creativo del producto final

Durante el tiempo de grabación y el desarrollo de la parte teórica de este trabajo, he pensado mucho y he imaginado distintos acabados del ensayo. Mientras, valoraba la importancia de encontrar mi lenguaje en el proceso de desarrollo del audiovisual, más allá de ensayar y experimentar con el formato audiovisual, con el desarrollo de elementos animados (como las burbujas-bocadillo que acompañan como danzando las imágenes del inicio) o con el desarrollo de elementos gráficos, mi interés estaba en ser capaz de desarrollar un método personal para el desarrollo del ensayo audiovisual.

Para este trabajo necesitaba disponer de un elemento de análisis, un análisis abierto, subjetivo, basado en el conocimiento del material recabado, en ese *empape* que me permitía acudir a los elementos clave de la narración.

No he tenido la oportunidad de conocer el proceso creativo personal de suficientes directores y directoras, y supongo que lo que aprenden en las escuelas de dirección de cine se centra mucho en acceder a un proceso creativo que se apoya en los recursos personales y en las potencialidades de su aprendizaje para posibilitar el desarrollo de documentos audiovisuales más interesantes, fundamentalmente, imagino, aprender a saber encontrar lo interesante de lo que hacen otros, ver mucho cine, muchas imágenes, mucho teatro, escuchar música, acceder al arte y la cultura más contemporánea, experimentar.

Algunas de las pautas que he seguido para aprender de otros y otras a desarrollar un proceso creativo interesante para este ensayo audiovisual son:

— Acercarme al proceso creativo y su papel en la educación crítica de la mirada, para ello aproveché la oportunidad de la asignatura del máster[15] para explorar el proceso creativo y el lenguaje gráfico en el aula, el cuaderno de artista en el aula de arte, mediante una entrevista que trataba de indagar en el proceso creativo y su aprendizaje que desde su experiencia como docentes de arte tenían Alicia Ruiz y Pilar López, cada una con experiencia en diferentes edades y mostrarlo en paralelo con varios trabajos audiovisuales distintos, la película *La clase* (Cantet, 2008), el documental *Los espigadores y la espigadora* (Varda, 2000) y el trabajo audiovisual de PajarasORG sobre el cuaderno de artista de Pepe Medina (Medina, 2012).

— Favorecer mi exposición a obras audiovisuales variadas, sobre todo centradas en lo social. Mi tarea era buscar directores y directoras que hablaran directamente sobre su método creativo, leer críticas que

[15] Resultado presentado como trabajo final (ensayo audiovisual) en la asignatura "Educación crítica de la mirada" en el curso 2012/2013.

valorasen este proceso y encontrar, a ser posible en su lectura, referencias compartidas. Buscar activamente contenido online sobre esta temática, sobre todo, entrevistas.

— Una de las entrevistas que me ha parecido interesante para aprender a narrar una historia ha sido la entrevista a Doris Dörrie (UNAM, 2012) que habla sobre *la libertad como método de trabajo* y que reflexiona sobre la necesidad de abrirse y dejar que entre el mundo y se haga presente, método que encuentro muy vinculado al planteamiento de este ensayo audiovisual y al trabajo de autores más cercanos a lo etnográfico, como el trabajo del cine-trance de Jean Rouch (1959) o la experimentación audiovisual de Agnès Varda (2000). En esa entrevista, Dörrie explica que trata de mantenerse despierta frente a lo que ocurre ante la cámara, sin necesidad de una planificación exacta de lo que aparecerá en pantalla, sin necesidad de someterse al guión prefijado, abierta a lo indeterminado. Curiosamente, si se sabe mirar, lo casual cobra sentido, siempre hay algo que puede estar conectado con tu historia, aportar algo, enriquecerla. En este sentido, es necesario valorar tus referentes, lo que te resulta interesante o sugerente, descubrir en otros autores y autoras espacios de encuentro que enriquecen tu propia expresión.

— Pensar en la actuación, en la *performance*, en buscar el diseño de espacios y dinámicas específicas para mejorar la interacción frente a la cámara, que mostrasen el tipo de trabajo y relación desarrollado en el *equipo mixto.* Diseñar esta estrategia para que animase a interactuar como lo hacen para acompañarse en su proceso investigador, pensar en el clima de la escena, en la improvisación, en el juego para el acceso a una interacción más natural.

— Lanzarse a vivir el taller de edición de vídeo: enfrentarme al desarrollo del video, a elegir el sistema de edición más adecuado, conseguir que se rindan los formatos incompatibles y decodificarlos para poder trabajar con ellos, luchar contra la ralentización exasperante del sistema. Aprender a volver a empezar de nuevo cuando otra forma de presentación se volvía más interesante.

— Aprender a trabajar pensando también en la entidad de lo sonoro en lo audiovisual, aprender a percibir en las obras audiovisuales este sistema de mutua influencia entre lo visual y lo sonoro, a lo que Chion (1993:11) se refiere cuando dice: "en realidad, en la combinación audiovisual, una percepción influye en la otra y la transforma: no se «ve» lo mismo cuando se oye; No se «oye» lo mismo cuando se ve". Observar y experimentar esa influencia, jugar con el ritmo generado, componer el audiovisual teniendo esto muy presente.

— Aprender a dar valor a tu propio lenguaje, como un lenguaje que se ha formado por el contacto con otras personas, con distintos referentes, con otras formas de contar, de expresar, en el que vas encontrando como dar forma al mensaje a tu medida, respetando tus limitaciones y conviviendo con tus contradicciones, con ese saber qué hay que hacer pero no atreverse.

— Aprender a atreverse, equivocándose, a dejarte contar desde un formato reflexivo, a confiar en lo que haces frente a la tensión constante de que quien se acerque a tu producto no encontrará su valor, su aporte, a pesar de que yo lo vea tan claro. Aprender a responder desde tu perfil investigador: "Pues: ¡que me quiten lo aprendido!".

5. Informe de resultados

Este informe se entrega en formato digital en soporte DVD.

5.1. Formato del documento

Audiovisual.

5.2. Duración

El ensayo audiovisual está dividido en 11 vídeos de entre 2 y 10 minutos de duración, su duración total es de una hora y cinco minutos.

5.3. Estructura del documento

El documento está estructurado en distintos fragmentos a los que se puede acceder linealmente o no, adaptándose al interés que pueda despertar cada una de las partes a quien reproduce el documento. Esta estructura admitirá la posible generación de hipervínculos entre los distintos fragmentos de video que facilite la navegación personalizada por el contenido, la idea es ofrecer vías a fuentes de referencia del contenido que permitan un uso personalizado a cada perfil de usuario, ofreciendo la posibilidad al equipo de investigadores de la universidad de adjuntar, como descripción en cada fragmento de vídeo, fuentes de referencia que posibiliten el conocimiento y difusión del resto de documentación que ha generado o se genera en torno al proyecto EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

La siguiente tabla contiene el guión general del contenido de cada una de las partes que se ha elaborado combinando el material secundario y los recursos recopilados paralelamente para elaborar el ensayo audiovisual. El material secundario constaba de fragmentos de video que se seleccionaron de entre los datos visuales (observaciones, entrevistas del propio proyecto y sesiones de grabación diseñadas para este ensayo audiovisual) y fueron clasificados de acuerdo a las categorías reflejadas en la Tabla 2.

Fragmentos del vídeo	Duración	Notas sobre el Contenido
Introducción: ensayo audiovisual	4min 19s	Presentación del ensayo audiovisual
1. Investigamos juntos, presentación del proyecto de investigación	5min 54s	Voz del alumnado Participación activa, poder decidir Participación simbólica Democracia deliberativa Promover espacios públicos Decisiones reales sobre lo común Escuelas: lugares vividos de democracia
2. Investigación colaborativa	7min 6s	Modelo de profesionalización docente Investigación colaborativa Espacios de participación Compromiso con el proyecto
3. El contexto y la voz del alumnado	9min 11s	Visión renovada de la infancia Modelo de profesionalización docente Relación de colegialidad Ampliar la agencia de los jóvenes
4. Conocer y comprender las prácticas docentes	5min 39s	Encuentro pedagógico Entrevista inicial Observación en el aula
5. Un espacio para la reflexión sobre la práctica docente	9min	Documentación Reflexión y análisis Diálogo Modelo de orientación
6. Compartir significados y orientar la mejora	2min 7s	Reflexión y análisis Apropiación del proyecto por el centro
7. El proyecto en el centro	5min 23s	Reflexión y análisis Observación en el aula Entrada al centro Compromiso con el proyecto Apropiación del proyecto por el centro
8. La voz del alumnado	8min 48s	Fase de consulta Consulta inclusiva Consulta deliberativa
9. Propuesta de mejora	7min 35s	Cambio profesionalidad docente Cambio imagen de la infancia Participación: marco organizado Apropiación del proceso
Cierre del ensayo audiovisual	2min	*Cierre y Créditos*
DURACIÓN TOTAL	1h 5min	

Tabla 3. Estructura del ensayo audiovisual.

En el fragmento final se recoge el cierre del ensayo audiovisual y la información mínima de referencia que incluye el contenido especificado en el siguiente cuadro (Cuadro 8).

Créditos y atribución de autoría
Proyecto documentado: Proyecto I+D+i. Dir. Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC. Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio **Centros que han participado en el proyecto** Curso 2012/2013 CEIP José Arce Bodega CEIP Manuel Llano CEIP Juan de Herrera CEIP Marina de Cudeyo Escuela de Infantil de la Universidad de Cantabria En cursos pasados PCPI de Ayudante Técnico en Comercio y Mozo de Almacén. Camargo. PCPI Ayudante Técnico en Peluquería. IES Alisal Centro Social Bellavista-Julio Blanco **Atribución de autoría** Música de fondo "Jarvic 8" Kevin MacLeod (incompetech.com) Licensed under Creative Commons: By Attribution 3.0 http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/ http://incompetech.com/music/royalty-free/index.html?isrc=USUAN1100868. Trabajo Fin de Máster en investigación e innovación en contextos educativos de la Universidad de Cantabria, Santander (presentado en junio de 2014). Título del TFM: El ensayo audiovisual como informe de investigación en contextos educativos. Autora: Julia Ruiz-López Director: Carlos Rodríguez-Hoyos

Cuadro 8. Créditos del ensayo audiovisual.

6. Conclusiones

Al final de todo este itinerario descrito, ha llegado el momento de tratar de establecer algunas conclusiones generales que sirvan de conexión entre el trabajo escrito y el ensayo audiovisual. Estas aportaciones se han estructurado en dos bloques, centrándose en el proceso y en el producto final, que en este caso es el ensayo audiovisual.

6.1. Sobre el proceso

Si pudiera resumir el proceso vivido en el desarrollo de este trabajo con una palabra lo sintetizaría con el vocablo *privilegio*. Haciendo un ejercicio de síntesis sobre todo lo vivido durante estos meses, de toda la experiencia, encuentro que pocas personas pueden vivir, como yo he vivido, la experiencia de acercarse a la realidad de varios centros comprometidos con un proyecto de mejora, a través del diálogo con algunos de sus principales protagonistas: alumnado, profesorado, investigadores y otros profesionales que trabajan en esos centros educativos.

Esta experiencia, que desde el planteamiento en sus inicios, mientras cursaba el Máster, y a través de la cámara mientras revisaba el material recogido, me ha permitido aprender mucho de aquellos y aquellas con los que he estado en contacto, con quienes he tenido muchas oportunidades de dialogar.

Con ellos y ellas he aprendido que es necesario pensar en ese ideal de escuela para acercarnos a él, que no basta con identificar necesidades que hacen que el sistema no funcione como debería y exponerlas para llamar a la acción, sino que la reflexión intensa y compartida sobre la escuela ideal, de cómo hacer que los estudiantes tengan una buena 'vida escolar'[16] nos anima a realizar esos cambios necesarios. Y en ese compartir con toda la comunidad educativa, la preocupación por hacer de la escuela un espacio en el que todos y todas, sin

[16] Entrevista del equipo mixto del CEIP Juan de Herrera (Entrevista JH, 15:08)

excepción, se sientan seguros, acogidos y valorados ha de llevarnos por el buen camino.

Ojalá fuera sencillo deshilar todo aquello que durante este trabajo he podido ver reflejado en sus artículos o me han transmitido en las entrevistas y que me ha servido de referencia para conocer en profundidad su proyecto de investigación. Son muchas ideas las que he recibido y siento también que he aprendido mucho de esta experiencia.

Por otro lado, haber realizado este trabajo de exploración de las posibilidades de un formato como el audiovisual, me ha permitido valorar las posibilidades de este lenguaje para expresar y transmitir lo aprendido. Esa me gustaría que fuera la actitud de quien se acerque a este trabajo, que se permita explorar lo audiovisual igual que se atreve a divulgar lo que ha aprendido en su trabajo investigador apoyándose en la palabra escrita. Por ello, me permito realizar una invitación a expresarse en formatos más accesibles, más creativos y, a veces, más efectivos.

También he de dejar constancia de los problemas encontrados dado que, en primer lugar, no es fácil transmitir la necesidad de explorar este cambio de formato, no como sustituto de un formato tradicional, pero sí considerar su valor específico que encuentro en la posibilidad de acceder a aquello que no puede transmitir el lenguaje que se utiliza más habitualmente para el informe de investigación, el escrito.

Quizá el hecho de preguntarse sobre el formato del informe sea una parte importante de las decisiones que los investigadores e investigadoras han de tomar cuando diseñan una investigación y, a mi juicio, resulta tan importante y responsable como considerar, a cada paso, lo ético en la investigación. También es importante para mí considerar el valor que el formato de divulgación de los

resultados de una investigación tiene para alcanzar el objetivo de la investigación en el ámbito educativo.

Por otro lado, es necesario trabajar la relación de la investigación con los medios (considerando también lo ético), reflexionar sobre la repercusión mediática que puede o debe tener una investigación, si, como la educativa, está comprometida con lo social. Esta dimensión comunicativa debe ser valorada también en su diseño, como una estrategia relevante para apoyar su difusión, tan relevante como la publicación de artículos, compilación de materiales o difusión de los resultados. Debería considerarse su inclusión en la esfera mediática más global e interactiva, decidiendo el tono más adecuado (divulgativo o académico), en función del tipo de feedback esperado o al que pueda responderse.

Por último, lanzarse a realizar un documento audiovisual no debe convertirse, al menos en el marco de una investigación como ésta, en algo meramente expositivo. Tal como imagino es el formato más común que puede verse en los congresos donde se expone el diseño de una investigación y trata de explicarse a otros investigadores las decisiones técnicas que se han tomado durante este proceso, las problemáticas encontradas y los resultados obtenidos (si se han logrado o no). Este trabajo me ha permitido constatar que recoger la experiencia de permanecer en el campo de investigación, tal y como es más propio de lo etnográfico, permite acceder a otro conocimiento que trasciende lo filosófico y se mueve en términos de incertidumbre.

Este conocimiento que es conformado al acceder a una experiencia de vida, sea la de un informante o la de una investigadora en el campo, no es menos importante para el ámbito académico que aquel conocimiento al que se accede a través del estudio y de la reflexión. Por ello, ambos deben esforzarse por no

perder de vista la complejidad de lo social cuando se pretende promover el cambio y la mejora en un contexto educativo.

En esta misma línea, puede que acceder a través de un medio como el audiovisual, a modo de reflejo, más o menos ajustado a la realidad, nos ayude a revolvernos por dentro, a comprometer nuestras creencias, a ampliar nuestros horizontes y, en definitiva, a desarrollar nuestra mirada crítica.

Es este un lenguaje, el audiovisual, plagado de oportunidades que deben ser exploradas desde el ámbito educativo. Por otro lado, embarcarse en la documentación de un proyecto de investigación en un contexto educativo es un proceso de aprendizaje, también de un lenguaje audiovisual propio y como tal, requiere tiempo, requiere experimentar, probar, equivocarse y aprender de los resultados obtenidos.

En el camino para el desarrollo de este ensayo audiovisual he tenido que responder al reto de mostrar la propia interacción del equipo mixto. Este reto exigía el diseño de una entrevista basada en el diálogo entre sus participantes más que en las respuestas a las preguntas que les propusiera. En este formato de entrevista la propia dinámica debía buscar hacerles actuar improvisadamente frente a la cámara, eliminar la pose, la presentación impersonal. Se trataba de retirar la parte inaccesible del discurso formal sobre el proyecto que cualquiera puede consultar accediendo al material publicado en el marco de este proyecto, como artículos, comunicaciones o conferencias. En esta ocasión, se trataba de acceder a la parte de su experiencia donde tienen más voz quienes trabajan en el centro. Se trataba de ejemplificar la dinámica de la investigación colaborativa, promover la participación de todas las partes y tratar de equilibrar así la dinámica de interacción, disponer todo esto en las pautas de la actividad, en su presentación para anticipar a los participantes lo que se esperaba de ellos y ellas.

También era importante para mí sugerir la introducción en el discurso de nuevas formas de expresión que me permitieran acceder a su lenguaje desde el formato audiovisual o más gráfico, hacer más sugerente su discurso, y promover el encuentro de significados, gráficos o en formato textual, en un mismo espacio de interacción que se simbolizaba mediante el papel DIN-A3 en blanco. Nada de lo que ocurría en mi intervención durante la primera parte estaba improvisado, en un momento dado, una vez evocada su experiencia debían aparecer en ese escenario en blanco dos personajes separados entre sí y a los que se pide que reflexionen sobre su experiencia de trabajo conjunto y vayan plasmando en este escenario, palabras, frases o elementos gráficos que les surjan.

En esta especie de *performance* que exige un esfuerzo importante a los participantes, que parece sencillo pero no lo es, y su respuesta no siempre ha sido la misma. Hay quienes se sentirían más cómodos en un formato donde se deje menos espacio a la improvisación, donde no existe el vértigo frente a lo que vendrá, y es difícil entender que se pide una improvisación reflexionada, pensada, no simplista, que se trata de extraer elementos significativos. Tal y como he podido constatar en el trabajo, tras las primeras aportaciones compartidas en esta línea, en general acaban participando de la propuesta y aceptando sus pautas. De un modo u otro esa técnica de producción de datos me ha permitido explicitar que el proceso no era tan trivial como parecía, que tras las dudas iniciales de los participantes para estructurar las imágenes, las experiencias o los momentos que se agolpan en sus cabezas, dado el primer paso, las siguientes intervenciones ya tenía un mejor ritmo.

Creo también que solicitar a los participantes un desarrollo más desestructurado, sin necesidad de ubicar temporalmente lo vivido (primero hicimos... y después...) permitía que estos momentos evocados surgieran más

fácilmente y que, aun pareciendo inconexos, iban tomando forma durante el diálogo compartido, estructurándose.

Supongo que al igual que ocurre con técnicas más tradicionales como la entrevista estructurada, existen muchos factores que afectan a la dinámica que se produce durante la entrevista. En este caso, la propuesta exige interactuar con otra/s persona/s que ya conoces y con las que has participado en un proyecto en común, y esto cambia sustancialmente las reglas del juego. Del resultado me quedo con los momentos de conexión con lo escrito o dibujado en el papel que permitían introducir una idea, conectar con otra, aportar algo más a lo que la otra persona decía dándole espacio y no interrumpiendo lo que estaba contando en ese momento.

Por último, en relación al desarrollo de técnicas específicas para recabar datos visuales, pienso que el ejercicio de pensar sobre la mejor forma de disponer una actividad que busca facilitar la participación de todas las partes y promover el uso de diversos formatos de expresión durante su puesta en práctica es muy consecuente con la propuesta de este ensayo audiovisual como espacio de interacción. Además, es necesario adoptar una actitud de escucha que permita adaptarse a lo inesperado, atreverse a hacer preguntas fuera de guión, no quedarse en lo prefijado y estar abiertas a lo que te sugiere la misma entrevista, igual que propone D. Dörrie (comunicación personal, 1 de noviembre de 2012), a las conexiones que desde el rol de entrevistadora realizas sobre su discurso mientras les observas hablar. Esto es más relevante aun en el marco del desarrollo de un ensayo audiovisual donde tu voz es tan importante como la voz de quienes están participando en la actividad.

Esta voz propia debe ser reflejada en el producto final, que ayude a vehicular la narración audiovisual de la experiencia de otros. De igual modo que los investigadores e investigadoras etnográficas tratan de reflejar en su diario de

campo y cuando presentan su informe de investigación, quien desarrolla el audiovisual debe colocarse en la misma situación en la que pone cuando interpela en sus entrevistas al otro y le pide que cuente su experiencia y se lance a experimentar con elementos más visuales. Esta experimentación sobre lo audiovisual debe trabajarse mediante la observación de lo que hacen otros, ver mucho, escuchar mucho es tan importante como leer mucho para quien investiga, empaparse de la cultura cotidiana y contemporánea, permanecer atenta a la necesidad de expresión gráfica de otras personas da muchas claves para construir tu propia voz y ensayar elementos de tu propio lenguaje audiovisual, reconociéndote en el formato elegido y analizando tu propuesta descartando lo que te resulta más forzado y/o meramente decorativo como haría una fotógrafa al seleccionar y descartar elementos mientras construye la imagen que captura con la cámara.

6.2. Sobre el producto

Este ensayo audiovisual y el trabajo escrito que lo sostiene, forman en conjunto el producto de este trabajo y el resultado final podría definirse como la narración de un proceso creativo donde la obra final sería el ensayo audiovisual y el trabajo escrito el cuaderno de artista. Ambos productos tienen sentido, para mí, en el marco de un trabajo como éste.

Por un lado, el ensayo audiovisual como producto final me permite concretar todo el proceso de aprendizaje que está justificado en el texto escrito, aunque en el mismo no he incluido el *bocetaje* o las pruebas y equivocaciones que me han servido de aprendizaje para desarrollar el producto final, sí que aparecen mis reflexiones sobre este proceso, y eso, como manifestación de una actitud abierta a la experimentación con el medio, puede servir a otras personas

para que emprendan su propio camino en el lenguaje que más se ajuste a sus preferencias.

Esta obra, realizada en formato audiovisual, busca experimentar con el medio y está sujeta a mi propio proceso de aprendizaje de este nuevo lenguaje. Como tal, quizá pueda parecer un resultado "poco acabado", con carencias técnicas evidentes a quienes sí que lo dominan. Aunque también, espero, más allá del continente puedan valorar el contenido.

Es decir, el ensayo audiovisual tendrá valor en sí mismo si es capaz de transmitir algo de lo que he podido vivir y del proceso de reflexión previo a su desarrollo. Este efecto lo tendré que valorar cuando lo muestre, primero a los interesados y, más tarde, a quienes he considerado público referente de este ensayo audiovisual: otros investigadores e investigadoras y profesionales del ámbito educativo. Me interesa que dé pie al diálogo, que permita opinar sobre lo que aparece en la pantalla, a aportar algo nuevo sobre la propia experiencia, que *toque* al espectador o espectadora.

Es en esta dinámica en la que encuentro más interesante el uso de los datos visuales: lo audiovisual como espacio para el diálogo compartido. Visualizar el audiovisual siempre con otras personas y no esperar para detener la reproducción y opinar, o recoger la opinión de otra persona sobre eso que acaban de decir, o lo que se ha visto. Esta dinámica no tiene sentido más que en el marco de una relación de confianza, visualizar el ensayo, la grabación, en pequeños grupos, dónde estemos cómodos y cómodas, que el acceso al control de la reproducción esté garantizado a todos los participantes. Que sea posible interrumpir, volver a reproducir, avanzar, retroceder, subrayar algo que se ha dicho o marcar una discrepancia con lo que aparece, poner un ejemplo cercano, conectar.

El trabajo me ha permitido entrever la necesidad de permitir un acceso no lineal al contenido audiovisual, no me interesa la exposición multitudinaria sino la exposición compartida en grupo, evitar la difusión unidireccional y apostar por el enriquecimiento mutuo, por la posibilidad del discurso paralelo generado en quien visualiza el documento, por lo interactivo. Se busca acabar sabiendo algo más a través de la aportación de otra persona que quizá comparta más cosas con otro participante en la visualización que quien lo hizo o que algunas de las personas que aparecen reflejadas y que forman parte del propio contexto en que se realizó. La idea es escaparse del inmovilismo, de la monotonía del día a día de la escuela, apostar por la posibilidad de la mejora.

Esta forma de relación con lo audiovisual, dando control a quien visualiza el documento, es la que entiendo que es deseable para un documento como éste. Se me antoja cada vez más habitual la necesidad del vídeo bajo demanda, cada vez oigo más 'yo no veo la tele', siendo este el medio lineal por excelencia y cada vez me llegan más comentarios del tipo: 'este documental me ha gustado tanto que ya lo he visto cuatro veces'. En este sentido, el ensayo audiovisual se amolda a este presupuesto, busca un formato más accesible y no sé si es habitual sólo en mi entorno más cercano pero el hecho es que me da claves para valorar la forma en la que accedemos a los medios de forma más crítica y en la importancia que otorgamos a tener voz sobre lo que vemos, a opinar, a comentar lo que hemos visto con otras personas que tienen intereses o preocupaciones comunes.

En el ámbito académico, donde son raras las ocasiones para acceder al aula de tu colega y mejorar tu práctica a través de la observación y la reflexión compartida sobre lo observado, el uso de la grabación audiovisual de la práctica de aula en los mismos términos a los que me refería anteriormente (relación de confianza y espacio para la reflexión directa conjunta), podría permitir un

enriquecimiento mutuo que incida sobre el desarrollo profesional para la mejora educativa.

Cabe decir aquí que los datos visuales que recogen imágenes de personas son datos de carácter personal y deben ser tratados como tales. No todo vale, no se pueden manejar los vídeos, las imágenes y el audio obtenido como si fuera inocuo para las personas que aparecen representadas en el documento audiovisual y en el material audiovisual obtenido en el contexto educativo.

Quien trabaja con este tipo de datos debe ser consciente del poder que los datos tienen sobre la vida de las personas, del poder del estigma, de que hay cosas que ni pueden ni deben mostrarse porque no aportan nada a la investigación y pueden atentar contra la dignidad de las personas. Es necesario que los tutores legales den su autorización para reproducir y publicar imágenes de los menores a su cargo y que el centro debe comunicar las posibles excepciones para evitar recabar datos visuales sobre los menores sobre los que no se tiene autorización.

Todo esto está muy relacionado con la forma en que presentamos la información, y al igual que los profesionales de la información se ocupan del estilo adecuado que hay que seguir para representar en los medios a colectivos más sensibles a la exclusión social, en este caso también debemos tener en cuenta las pautas de estilo que estos colectivos nos hacen llegar, desde su propia mirada crítica sobre los medios, desde su derecho a tener una representación social adecuada. Es ahí donde hemos de recoger claves para construir nuestra propia mirada crítica lo que nos permite ajustarnos lo más posible a la forma más adecuada de representar estos colectivos en el producto final. En este punto es necesario recordar el respeto a los principios de responsabilidad que considera la Asociación Americana de Antropología (noviembre, 2012), ver Cuadro 5.

En este sentido, el desarrollo de un ensayo audiovisual a través de una experiencia en la que algunos de los protagonistas no intervienen de forma más directa en la toma de decisiones sobre lo mostrado supone una oportunidad de participación perdida y empobrece el producto final. Thomson (2011) cuando habla de la investigación educativa se refiere a la necesidad de preocuparse por usar métodos que permitan escuchar la voz subyugada y en esta línea creo que hay un espacio muy amplio de desarrollo desde el trabajo audiovisual.

La forma final que ha tomado el ensayo audiovisual, el uso de la imagen, la selección de fragmentos, el color o el blanco y negro, otras decisiones gráficas, estéticas, sobre el montaje y la aplicación de lo sonoro que se manifiestan en el ensayo, tienen su justificación en el propio proceso de aprendizaje que he llevado a cabo para su desarrollo. Es en el producto final, en este caso el ensayo audiovisual, donde el trabajo previo para desarrollar un lenguaje propio ha de manifestarse, es el momento en el que decido, el espacio en el que me doy *voz* y doy forma a la obra audiovisual.

Por último, me gustaría resaltar la idea que recojo de varias de las entrevistas de este trabajo que hablan sobre la necesidad de habilitar espacios de participación en la escuela, de trabajar para posibilitar que todos y todas intervengan y sean escuchados. Esto exige, como se menciona en el marco teórico de este documento, mantener una actitud abierta para posibilitar la expresión a través de cualquier lenguaje, no sólo escrito, sino también plástico, sonoro o corporal, es decir, posibilitar el uso de un lenguaje alternativo al lenguaje verbal y escrito en el contexto escolar. Este proceso me ha permitido entrever que no es posible sensibilizarnos para posibilitar el uso de lenguajes alternativos en la escuela si no hemos experimentado la posibilidad de expresarnos, a riesgo de parecer poco formales, con otros lenguajes.

Por último, renunciar a la posibilidad de enriquecernos del conocimiento de otros y otras porque es expresado en otros lenguajes menos formales supone una renuncia a la cultura, como manifestación de esa dimensión íntima y filosófica que construye a la persona y entorpece el desarrollo de una mirada respetuosa que acoge la mirada del otro, y el gozo de acompañar su proceso de aprendizaje. Esa es la mirada que celebra la diversidad, que es inclusiva y con la que debemos comprometernos como profesionales de la educación.

7. Bibliografía y otras fuentes

Ambròs, A. y Breu, R. (2011). Leer la imagen. Texto e imagen. En U. Ruiz (Coord.), *Lengua castellana y literatura* (págs. 129-150.). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

Aparici Marino, R. (Coord.). (2010a). *Educomunicación: más allá del 2.0.* Madrid: UNED.

Aparici Marino, R. (Coord.). (2010b). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación.* Madrid: UNED.

Aparici Marino, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación* (338), 85-100.

Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas* (4ª ed.). Madrid: Morata.

Arnold, A. (Dirección). (2009). *Fish Tank* [Película]. Reino Unido.

Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Compromisos con las agendas globales y nacionales.* Madrid: Morata.

Asociación Americana de Antropología. (1 de noviembre de 2012). *Principles of Professional Responsibility.* Recuperado el 27 de enero de 2013, de AAA Ethics Blog: http://ethics.aaanet.org/ethics-statement-0-preamble/

Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria* (Vol. 22). (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata. Coedición Ministerio de Educación.

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

Barone, T. y Eisner, E. (2006). Art-Based Educational Reseach. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Educational Research.* (pp. 95-105). Mahwah, New Jersey: AERA.

Barnard, A.; Spencer, J. (Eds.). (1996). *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology* (2ª ed.). London: Routledge.

Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía.* Barcelona: Paidós Comunicación.

Bragg, S. (2010). Consulting Young People: a literature review. London: CCE.

Bresler, L. (1996). Ethical Issues in the Conduct and Communication of Ethnographic Classroom Research. *Studies in Art Education , 37* (3), 133-144.

Buckingham, D. (2000). Más allá de la independencia: hacia una teoría de la Educación para los Medios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación. (Ejemplar dedicado a: Comunicación humana. Retos en los umbrales del milenio)* (14), 57-62.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Barcelona: Paidós.

Canals i Vilageliu, R. y Cardús i Font, L. (2010). De la imagen como huella a la imagen como encuentro. *Revista Chilena de Antropología Visual* (15), 22-39.

Cantet, L. (Dirección). (2008). *Entre les murs (La clase)* [Película].

CENECA/UNESCO/UNICEF. (1992). *Educación para la comunicación.* Santiago de Chile: UNESCO.

Chion, M. (1993). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido.* (A. López Ruiz, Trad.) Barcelona: Paidós.

Cloutier, J. (2010). Historia de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Conectados en el ciberespacio* (págs. 45-50). Madrid: UNED.

Collier, M. (2008). Approaches to analysis of visual antropology. En T. Van Leeuwen y C. Jewitt (Comp.), *Handbook of visual analysis* (págs. 35-60). London: Sage.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher, 31* (4), 3-14.

Del Olmo, M. (2010). Conflicto de intereses. Reflexión sobre un trabajo de campo en la escuela. En M. Del Olmo (Ed.), *Dilemas éticos en Antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico* (págs. 77-92). Madrid: Trotta.

Díaz de Rada, Á. (2010). La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación. Viejos problemas con un nuevo énfasis. *Revista Chilena de Antropología Visual* (15), 40-57.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC, 25*, 9-17.

Fielding, M. (2004). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education , 2* (3), 197-217.

Freinet, É. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna* (2ª ed.). Barcelona: Laia.

Fueyo Gutiérrez, A. (2008). La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano* (7), 44-48.

Fueyo Gutiérrez, A. y Fernández de Castro, I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado , 15* (2), 123–130.

García Matilla, A. (2008). ¿Queremos tanto a los niños? *Cuadernos de pedagogía* (376), 84-87.

García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0.* (pág. 171-186). Barcelona: Gedisa.

García Ontañón, S., Pozo Miranda, M. y Ruiz-López, J. (2014). Indagando en la experiencia: el paso de cuatro artistas por la educación formal; barreras y caminos del arte. En P. García-Sempere, P. Tejada Romero y A. Ruscica (coords.), *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística.* (págs. 875-877). Granada: Universidad de Granada. Trabajo audiovisual: http://vimeo.com/user19446135/cicreart

Garriges, E. (2008). ¿Qué es la etnofotografía? *Revista Valenciana d'etnología* (4), 23-36.

Guerrero Muñóz, J. (2010). La discapacidad intelectual en el contexto de la investigación etnográfica: rutas y enclaves. *Gazeta de Antropología, 26* (2), Artículo 37.

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas.* Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (págs. 133-155). Barcelona: Graó.

Irwin, K. (2007). En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo. *Apuntes de Investigación del CECYP (Ejemplar dedicado a: Amor)* (12), 133-163.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2ª ed.). (M. A. Otazu, Trad.) Barcelona: Paidós Básica.

Harris, M. (2001). *Introducción a la antropología general* (6ª ed.). Madrid: Alianza Editorial. Ciencias Sociales.

Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora.* Tesis Doctoral, Universidad de Cantabria, Santander, Disponible en http://www.tdx.cat/handle/10803/79118

Haya, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (13-15 de octubre de 2011). *"Este proyecto me ha permitido investigar para ayudar a mejorar el centro". Los medios audiovisuales como facilitadores de la voz del alumnado en un proceso de cambio.* Recuperado el 1 de abril de 2013, de Congreso Internacional: Educación Mediática y competencia digital. La cultura de la participación. Segovia.: http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Ignacio%20Haya%20Salm%C3%B3n%20-%20Carlos%20Rodr%C3%ADguez%20Hoyos.pdf

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26), 85-118.

Kaplún, M. (2007). Los Mattelart hoy: Entre la continuidad y la ruptura: una visión desmitificadora de "Los Nuevos Paradigmas". *Diálogos de la comunicación* (74).

Kiarostami, A. (Dirección). (1991). *Y la vida continúa* [Película]. Irán.

Kiarostami, A. (Dirección). (1987). *¿Dónde está la casa de mi amigo?* [Película]. Irán.

Kiarostami, A. (Dirección). (1994). *A través de los olivos* [Película]. Irán.

Kiarostami, A. (Dirección). (2010). *Copia certificada* [Película]. Francia, Italia, Irán.

Koreeda, H. (Dirección). (2008). *Aruitemo, Aruitemo (Even If You Walk and Walk) (Still Walking)* [Película]. Japón.

Lara, T. (2005). Hacia una televisión más participativa. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación , 25* (2), 1-6.

Leavis, F. R. y Thompson, D. (1933). *Culture and environment: the training of critical awareness.* London: Chatto y Windus.

León, P. (Dirección). (2012). *Carmina o revienta* [Película]. España.

Lisón Arcal, J. C. (1999). Una propuesta para acercarse a la antropología visual. *Revista de Antropología Social , 8*, 15-35.

Livingstone, S. (2003). The changing nature of audiences: from the mass audience to the interactive media user. En A. Valdivia (Ed.), *Companion to Media Studies. Blackwell companions in cultural studies* (págs. 337-359.). Oxford: Blackwell Publishing.

Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change , 6* (2), 125-146. doi:10.1007/s10833-005-1299-3

López Rodríguez-Gironés, P. (2010). Delito de omisión. Más allá de escribir o no escribir: actuar o no actuar. En M. Del Olmo (Ed.), *Dilemas éticos en Antropología* (págs. 243-270). Madrid: Trotta.

Martínez Pérez, A. (2009). Pasos hacia una antropología visual aplicada. *Revista valenciana d'etnologia* (4), 61-80.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación.* Ediciones de la Torre.

Medina, P. [PajarasORG]. (1 de febrero de 2012). *Cuadernos de Artista - Pepe Medina* [audiovisual]. Recuperado el 1 de noviembre de 2014, de https://www.youtube.com/watch?v=jTOii3Lkysg

Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa, 12* (1), 8-14.

Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses.* Oxford: Routledge.

Polley, S. (Dirección). (2012). *Stories We Tell* [Película]. Canadá.

Prieto Castillo, D. (1999). CIESPAL: 40 AÑOS DE APORTE - La experiencia del CIESPAL en los años 90. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui* (67), 75-78.

Rayón Rumayor, L. y Heras Cuenca, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En A. Bautista García-Vera y H. M. Velasco Maillo (Eds.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (págs. 68-96). Madrid: Trotta.

Roca i Girona, J. (2010). Fotografía, dibujo y grabaciones audiovisuales. En J. J. Pujadas (Comp.), D. Comas d'Argemir y J. Roca i Girona, *Etnografía* (págs. 171-192). Barcelona: UOC.

Rodríguez-Hoyos, C. (2010). Una mirada didáctica a las herramientas de comunicación de las plataformas de educación virtual. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (18), 1-12.

Rouch, J. (1978). Cine-trance. The vision of Jean Rouch. (D. Yakir, Entrevistador) Recuperado el 20 de mayo de 2014, de http://www.der.org/jean-rouch/content/index.php?id=crack_cine

Rouch, J. (Dirección). (1959). *La pyramide humaine (La pirámide humana)* [Película]. Francia.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.* Madrid: Morata.

Quin Tabanque, R. (2000). Imagen de presentación. *Revista pedagógica* (14), 131-138.

Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música moderno.* Buenos Aires: Ricordi.

Sorrentino, P. (Dirección). (2013). *La grande bellezza (The Great Beauty)* [Película]. Italia.

Subirats, J. (2006). Desvelando la trastienda de la investigación. En J. Subirats (Dir.), *Fragilidades vecinas: narraciones biográficas de exclusión social urbana* (Vol. 238, págs. 179-188). Barcelona: Icaria (Antrazyt).

Susinos Rada, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado , 25* (1), 15-30.

Susinos Rada, T., Rojas Pernia, S. y Lázaro Visa, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva , 5* (2), 83-98.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación , 359*, 24-44.

Tamaris, C. (Productor) y Varda, A. (Dirección). (2000). *Les glaneurs et la glaneuse* [Película]. Francia.

Thomson, P. (2011). Coming to Terms with 'Voice'. En G. Czerniawski y W. Kidd (Eds.), *The International handbook of student voice* (págs. 19-30). Bingley: Emerald.

Tyner, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (30), 79-85.

UNAM. (1 de noviembre de 2012). *Doris Dörrie - La libertad como método de trabajo* [Documento audiovisual]. Recuperado el 2 de febrero de 2014, de https://www.youtube.com/watch?v=yrL-1WOQhIc

UNESCO. (1984). *La educación en materia de comunicación.* París.

UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores.* Recuperado el 4 de mayo de 2014, de http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf

Vázquez-Cano, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación , XXI* (41), 83-91.

ANEXO 1. GUIÓN DE LA ENTREVISTA AL EQUIPO MIXTO

Esquema:

1. Consigna inicial: cómo y por qué.
2. Apoyos al proyecto de mejora
3. Obstáculos al proyecto de mejora
4. Relación intragrupo
5. Aprendizaje (individual)
6. Resultado de la investigación
7. Cierre de la entrevista

1) CONSIGNA INICIAL
(recordar lo sucedido + ejemplificar "estilo de investigación" = coinvestigación)

Me gustaría que entre las/os dos (como diálogo) me contéis cómo ha sido/es hasta el momento la experiencia de participar en este proyecto de mejora. Me interesa realizar un recorrido breve sobre los aspectos más relevantes de la que ha sido vuestra experiencia, vuestras inseguridades o dudas, los hallazgos y sorpresas. Mi inquietud es que, de alguna forma, podamos mostrar lo que no suele mostrarse en un informe de investigación. Se trata de, en lo posible, acceder a vuestra vivencia conjunta y de crear también la oportunidad de compartir una vez más algo de lo que habéis aprendido durante este trabajo.

Esta va a ser una entrevista a dúo/[a cuatro voces] en la que para comenzar os pediré un pequeño esbozo gráfico o textual en este folio en blanco, que sirva de apoyo para el resto de la entrevista, reflejo de este proceso de coinvestigación, individual y conjuntamente, y por eso os voy a dejar unos minutos de trabajo libre en esta tarea. Como podéis ver en el folio ya aparecen dos personajes, exactamente iguales, en paralelo. Lo que aparece en el folio no es casual. Podía haber puesto una línea temporal en la que situar, por ejemplo, el día que os encontrasteis por primera vez en los pasillos del centro, o el momento en el que acabó la entrevista con esa sensación... Pero me ha parecido más

oportuno montar un escenario atemporal. No me interesa tanto el cuándo sino el cómo lo experimentabais, qué os pasaba por la cabeza, lo que os preocupaba o lo que os sorprendía y las conclusiones a las que ibais llegando durante el proceso, lo aprendido. Se trata de crear un escenario en el que tiene cabida desde lo más abstracto a lo más concreto; consiste en extraer palabras, frases sencillas o elementos gráficos que aludan a una idea que os resulte relevante para hablar de vuestra experiencia conjunta o individual.

En este caso, los momentos vividos, compartidos o no, no dirigen el dibujo, pero lo enriquecen, lo ilustran, no lo estructuran.

Al tratarse de una entrevista a dúo durante la misma existirán momentos de escucha. Lo que quiero también es que no entendáis este folio como algo fijo, sino como un guión vivo, en el que podéis ir anotando individualmente lo que pensáis, que en alusión a lo que la otra persona está comentando sería interesante comentar; podéis añadir, subrayar, vincular, resaltar de alguna forma lo ya escrito, lo que consideráis que 'no se me puede olvidar comentar sobre...'. No todo podrá ser tratado pero sí me gustaría poder quizás preguntaros sobre lo que vais anotando en la medida en que en la entrevista debería existir cierto equilibrio en la intervención desde las dos partes, el centro y la Universidad. Me interesan las dos perspectivas porque me interesa el trabajo que habéis realizado en conjunto. Quizás, si os parece bien, para favorecer este equilibrio inicial, empezamos cada pregunta con la intervención de [Nombre de la persona representante del centro].

Sobre el formato de lo que aquí escribáis me gustaría recordar que podéis usar símbolos gráficos como anotaciones, como una vía más visual para acceder a lo que queréis decir, lo que me facilitaría el desarrollo del producto final.

[tiempo grabado para las anotaciones sobre el papel]

2) Apoyos al proyecto de mejora

Me gustaría que comentarais brevemente, desde vuestro punto de vista, cuáles son los puntos clave o elementos, circunstancias (más o menos fortuitas) que en vuestra opinión han supuesto un apoyo para el desarrollo del proyecto de mejora y por qué. ¿Podéis poner algún ejemplo?

3) Obstáculos al proyecto de mejora

¿Qué podéis comentar sobre lo que impide o de aquello que en cierta manera obstaculiza el desarrollo de este proyecto de mejora? ¿Por qué? ¿Podéis poner algún ejemplo?

4) Relación intragrupo

¿Por qué se ha trabajado así (como una co-investigación) y no de otra manera? ¿Cuál es vuestra valoración sobre esta forma de trabajo? ¿Por qué?

5) Aprendizaje (individual)

¿Qué consideráis que habéis aprendido y por qué? ¿Podéis poner algún ejemplo?

6) Resultado de la investigación

¿Cuál es para vosotros/as el resultado de esta investigación y por qué?

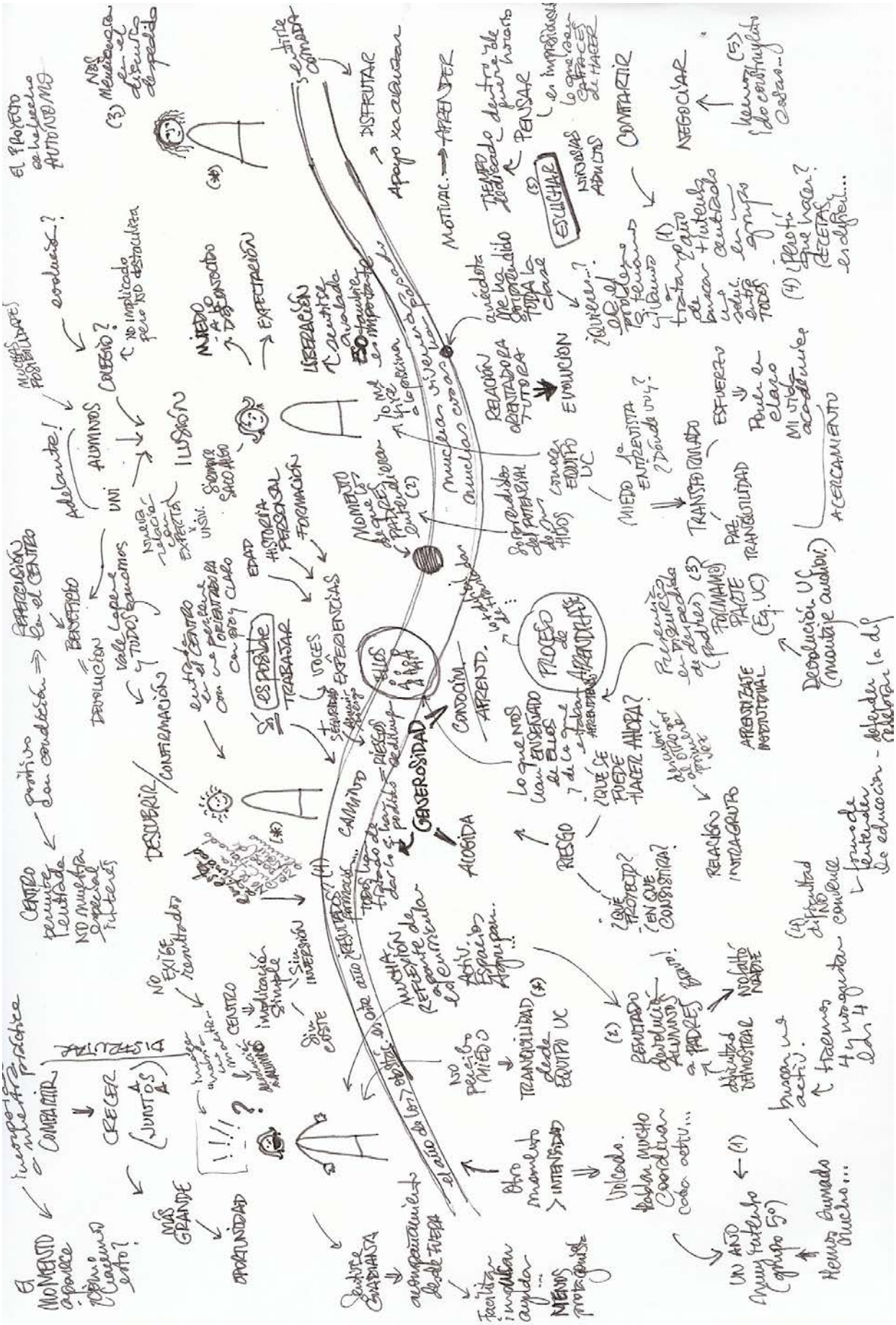
7) Cierre de la entrevista

Y para terminar, me gustaría que dierais un vistazo a lo que habéis anotado para añadir algo relevante que no hemos mencionado aún o, si se os ocurre alguna cosa más que queráis añadir... es el momento.

Muchas gracias a las/os dos [a todas].

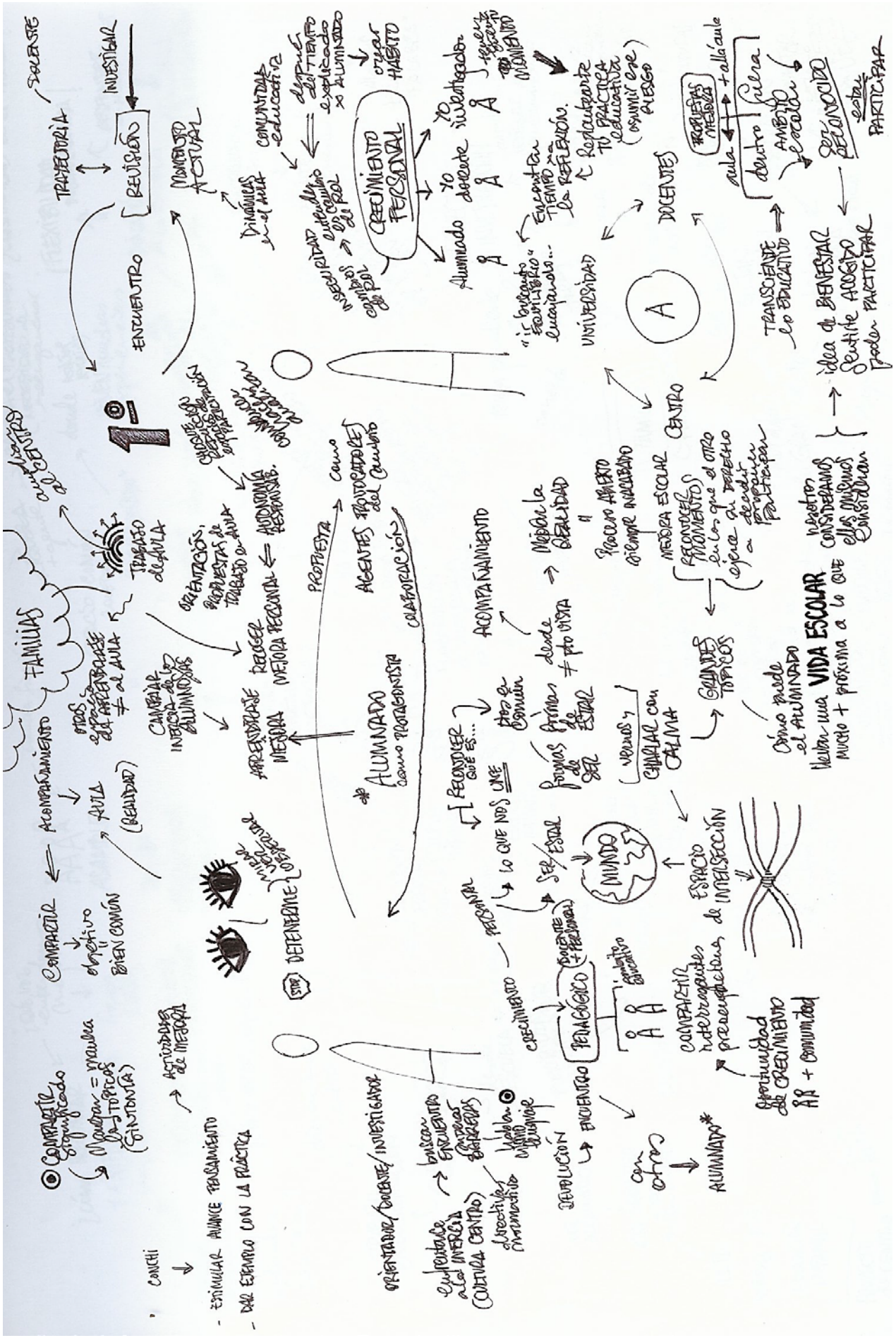
ANEXO 2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE EQUIPO MIXTO

1) Equipo mixto del CEIP Manuel Llano.

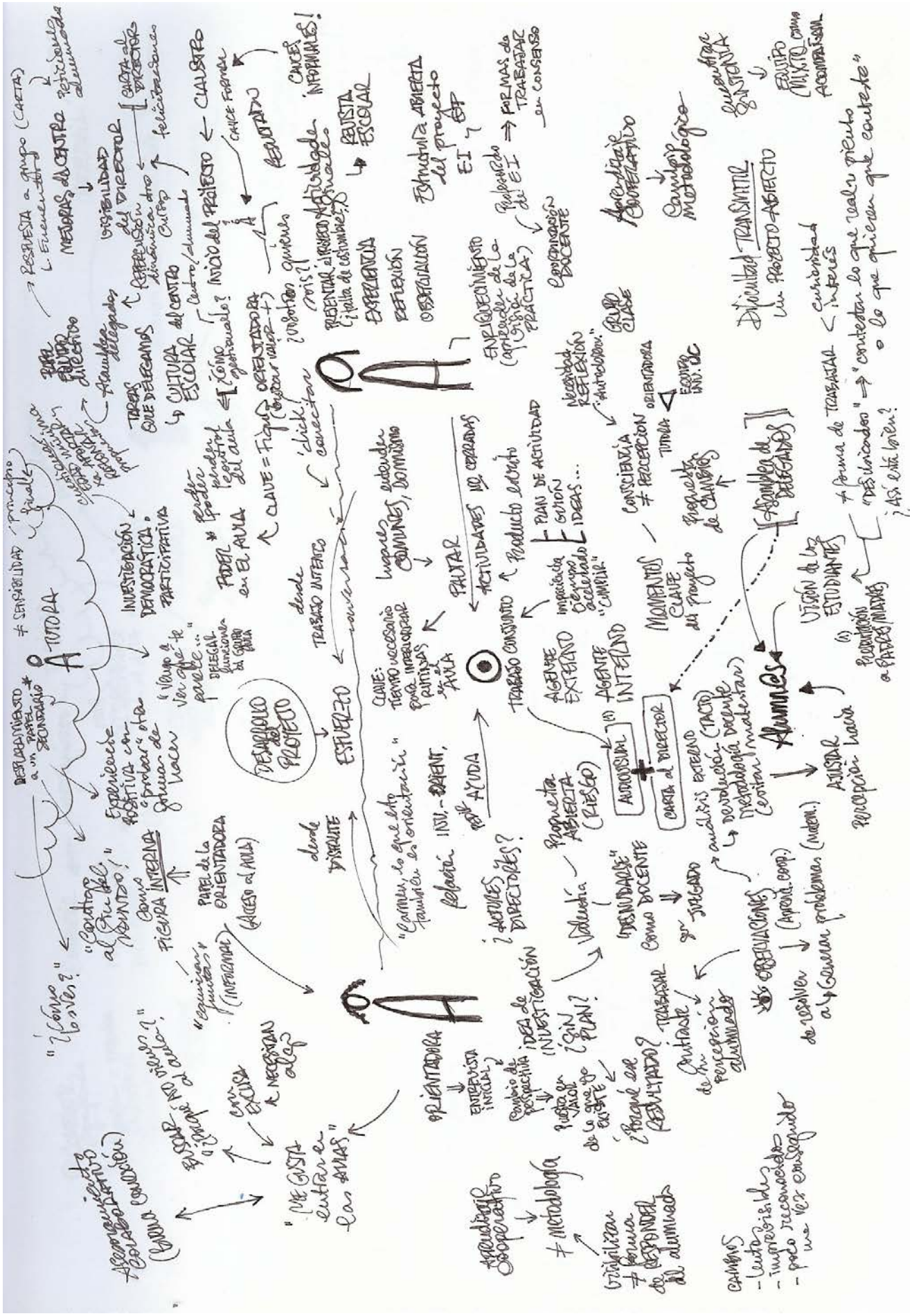


2) Equipo mixto del CEIP José Arce Bodega

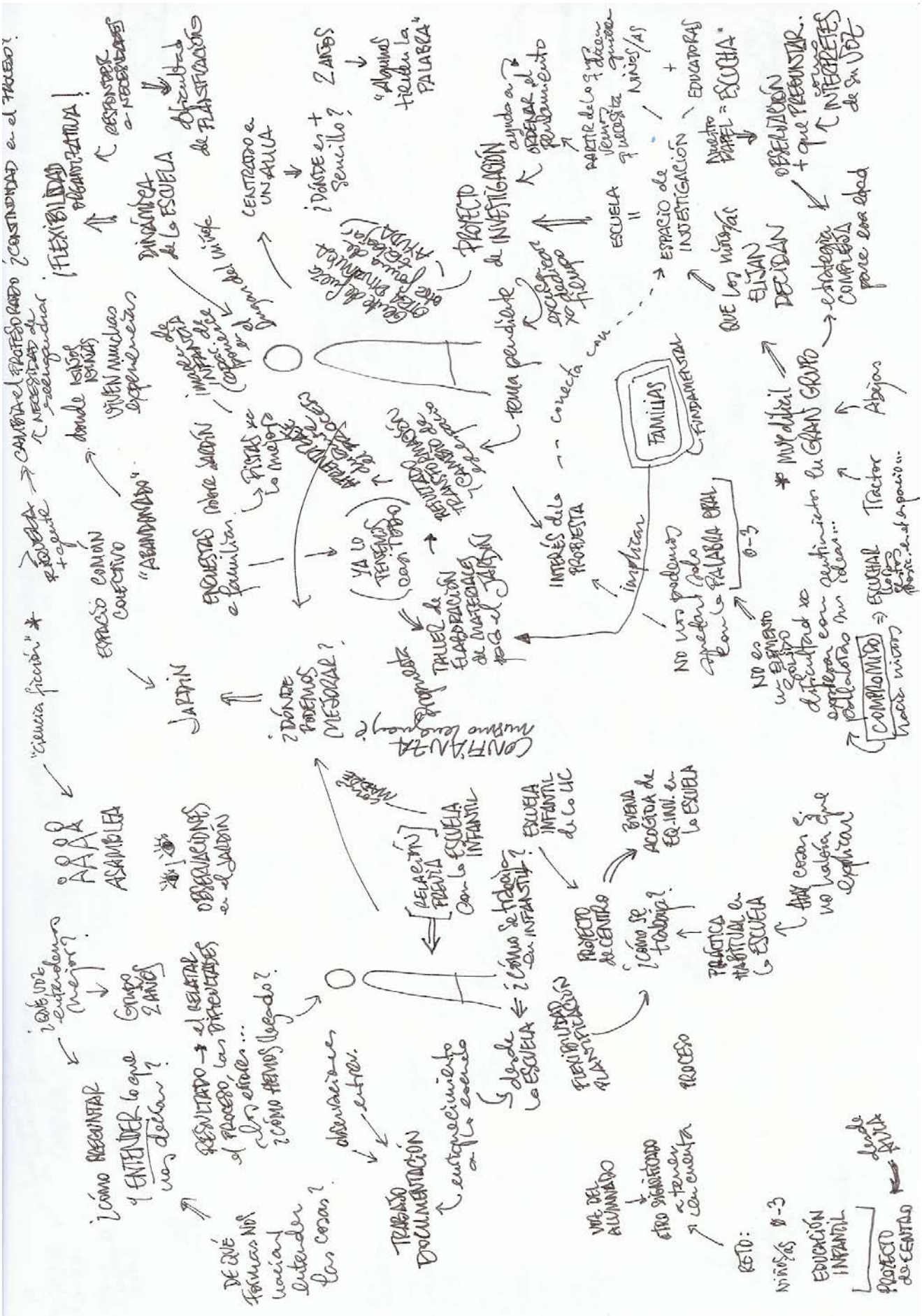
3) Equipo mixto del CEIP Juan de Herrera



4) Equipo mixto del CEIP Marina de Cudeyo



5) Equipo mixto de la Escuela de Infantil de la Universidad de Cantabria



ANEXO 3. SOLICITUD: PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA A EQUIPO MIXTO

De: RUIZ LOPEZ, JULIA
Enviado: Fecha
Para: Cada una de las personas que pertenecen al equipo mixto de un centro
Asunto: Entrevista Equipo Mixto /// Centro de referencia

Buenos días,

Soy Julia y, como ya sabes, estoy realizado el Trabajo de Fin de Máster del Máster en Innovación e Investigación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria. Uno de los objetivos de mi trabajo es producir un documento audiovisual que, entre otras cosas, sea capaz de mostrar el trabajo conjunto que han desarrollado los centros participantes y el personal de la Universidad en el proyecto de Investigación dirigido por Teresa Susinos.

Por esta razón, me gustaría contar con su colaboración en una entrevista que será grabada en vídeo en la que una persona representante del Centro y otra de la Universidad que han participado intensamente en el proyecto de mejora que se llevó a cabo el curso pasado en su centro, dialoguen y pongan en común su experiencia de participación en la investigación.

Me gustaría que la calidad de la grabación sea óptima para obtener un buen resultado, y eso implica poder grabar con luz natural y en un espacio adecuado. Entre las localizaciones que estoy barajando está el espacio ágora de la Torre A (planta -3) en el Edificio Tres Torres pero tengo que consultar su disponibilidad en la fecha y hora en la que podamos acordar reunirnos para la entrevista.

En ese sentido y siempre que tu agenda te lo permita, me gustaría poder realizar la grabación la semana del 16-19 de diciembre, aunque también podría ser la semana anterior. Necesitaría saber si estás dispuesta a participar y tu disponibilidad horaria.

Si tienes alguna duda no dudes en contactar conmigo a través de este mismo correo.

Muchas gracias por adelantado por tu colaboración.

Un saludo,

Julia Ruiz