

● Antonio Bautista, Laura Rayón y Ana de las Heras  
Madrid (España)

Recibido: 29-02-2012 / Revisado: 21-03-2012  
Aceptado: 03-04-2012 / Publicado: 01-10-2012

DOI: 10.3916/C39-2012-03-07

# Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural

## Value of Audiovisual Records in Intercultural Education

### RESUMEN

Este artículo analiza las posibilidades de los registros audiovisuales como datos en la investigación sobre relaciones interculturales, o aquellas que van dirigidas al conocimiento del otro. Pretende contribuir a la teorización sobre el valor de las narraciones fotográficas y videográficas en la representación y análisis de realidades de la enseñanza que son difíciles de captar y cuantificar. Concretamente, estudiamos si el registro audiovisual es una buena herramienta para recoger y analizar información situada sobre las intenciones e interpretaciones contenidas en las relaciones humanas. Después de presentar algunos dilemas epistemológicos y metodológicos, como la denominada crisis de la representación en ciencias sociales o el conflicto «etic-emic», y de plantear algunas soluciones dadas desde la antropología audiovisual, analizamos la naturaleza de algunas situaciones de educación intercultural recogidas en los dos colegios –etnografías– que soportan el estudio finalizado en 2011 y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, sobre el uso de narraciones audiovisuales como sustrato de las relaciones entre el alumnado diverso culturalmente de educación infantil y primaria. A modo de ejemplo, describimos cómo hemos llegado a algunas de las categorías o constructos que llevan a entender el universo de significados que dan sentido a la vez que condicionan y configuran las relaciones interculturales de esos centros. Finalmente, describimos las aportaciones de algunas herramientas del software NVivo 9 en el análisis del contenido de registros y narraciones foto-videográficas.

### ABSTRACT

This article discusses the possibilities of audiovisual records as research data in intercultural relationships, or those that allow us to understand the Other. The research aims to contribute to the theory that is being developed on the nature and value of narratives in photographic and video representation and analysis of basic realities of teaching that are difficult to capture and quantify. Specifically, we examine whether audiovisual recording is a good tool for gathering and analysing information about intentions and interpretations contained in human relationships and practices. After presenting some epistemological and methodological dilemmas such as the crisis of representation in the social sciences or the «etic-emic» conflict and proposing some solutions taken from audiovisual anthropology, we analyse the nature of intercultural relationships in two schools –ethnographies– that support the study completed in 2011 and funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation: the use of visual narratives as a substrate of intercultural relationships between culturally diverse kindergarten and primary education pupils. As an example, we describe how we discovered some categories that allow us to understand the universe of meanings that make sense of, determine and shape their cultural relations. Finally, we describe the contributions of NVivo 9, a software package that facilitates the analysis of photo and video recordings and narratives.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación intercultural, antropología audiovisual, estudio de casos, narrativa audiovisual, aprendizaje colaborativo, registros audiovisuales.

Intercultural education, audiovisual anthropology, case study, audiovisual narratives, collaborative learning, audiovisual recordings.

- ◆ Dr. Antonio Bautista García-Vera es Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (España) (bautista@edu.ucm.es).
- ◆ Dra. Laura Rayón-Rumayor es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá de Henares en Madrid (España) (laura.rayon@uah.es).
- ◆ Ana María de-las-Heras-Cuenca es Becaria FPI del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid (España) (delasheras@edu.ucm.es).

## 1. Introducción

En la investigación que se ha venido realizando desde los años ochenta sobre los procesos de enseñanza ha emergido el dilema que abordamos en este artículo: la existencia de situaciones intangibles que, además de no ser cuantificables, son difíciles de comunicar con palabras. Tal es el caso de las relaciones interculturales donde la ubicación y movimiento de las personas son imprescindibles de conocer, así como las sensaciones de rechazo y exclusión sentidas a veces por el alumnado inmigrante. Son acontecimientos que, como sucede en el ámbito de la educación intercultural, se complican cuando los participantes en los procesos de enseñanza no conocen el lenguaje del país de acogida o no lo han adquirido suficientemente, en el caso del alumnado de la etapa infantil.

Ha sido un dilema que ha acompañado a uno de los conflictos epistemológicos más relevantes ocurridos a finales del siglo pasado, conocido como «crisis de representación» (Rorty, 1983; Gergen, 1992; Crawford & Turton, 1992; Shotter, 2001), que cuestionaba los fundamentos de objetividad que se hacían desde la racionalidad cartesiana basada en el presupuesto de que la mente humana mostraba lo verdadero de una realidad mediante la representación que hacía de ella utilizando el lenguaje. Tal fundamento de objetividad se puso en tela de juicio por la ausencia de los referentes personales y contextuales de quienes hacen esa representación.

Uno de los planteamientos para afrontar el anterior dilema y salir de esa situación de crisis se ha realizado desde la Antropología, proponiendo una aproximación a las situaciones de estudio mediante narraciones que proporcionen elementos contextuales espacio-temporales de la acción o acontecimiento, ... y personales del observador/narrador con el fin de facilitar la comprensión de ese evento o ámbito de estudio. En este sentido, se desautoriza al investigador para hablar en nombre de los participantes y comunicar sus comportamientos y relaciones utilizando los propios marcos culturales y científicos como referencia –dilema «emic/etic»–. Además, en educación intercultural subyace el principio del «conocimiento del otro» que lleva a la comprensión y generación de afectos sobre y con los otros distintos, pues cuando se relacionan se conocen y, entonces, empiezan a quererse. Ahora bien, para entender una acción personal, o un acontecimiento social, es necesario conocer la intencionalidad de quienes actúan así como la interpretación o significado que otorgan a esas acciones quienes reciben su efecto (Mead, 1982; Blumer, 1982; Schutz, 1974; Berger & Luckmann, 1986). Desde los planteamientos

del interaccionismo simbólico y de la construcción social de la realidad, ambos procesos son esenciales para actuar conjuntamente aunque a priori no compartan valores comunes. Por ejemplo, para Mead (1982), tanto las intenciones como las interpretaciones de un comportamiento humano son necesarias para emprender acciones grupales, donde cada uno debe de interpretar los actos del resto a la vez que dar indicaciones sobre las intenciones de sus conductas.

Fue en la segunda mitad del siglo pasado, cuando emergió la Antropología Audiovisual como disciplina dentro de la Antropología preocupada por estudiar el uso de los registros audiovisuales –fotografía, sonido, vídeo– en la investigación antropológica en general y en la etnografía educativa en particular (Ardèvol, 2006; Van Leeuwen, 2008; Pink, 2007; 2009). En este contexto, al ser el conocimiento del otro uno de los fundamentos de la educación intercultural, en este artículo pretendemos abordar estos interrogantes: ¿en qué medida los registros foto-videográficos ayudan a comprender al otro, es decir, a conocer las intenciones e interpretaciones de quienes actúan?, ¿cómo, y en qué grado, las narraciones audiovisuales proporcionan referentes contextuales de esas acciones? Desde un punto de vista metodológico, ¿qué información audiofotográfica y cinematográfica debemos recoger y cómo ha de ser analizada para producir documentos audiovisuales que aproximen a todos con objetividad a la realidad y verdad de los otros? Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones, expondremos algunos datos y la ejemplificación de la construcción de alguna de las categorías generadas en el proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2009-11). Después, describiremos las aportaciones de NVivo 9, software orientado al tratamiento de los registros audiovisuales en la investigación cualitativa, para describir, elaborar y categorizar o codificar las relaciones interculturales. Finalmente, aportaremos algunas de las conclusiones del anterior análisis.

## 2. Aportaciones de los registros audiovisuales al conocimiento del otro

Para entender cómo abordamos los interrogantes anteriores, vamos a presentar, a modo de ilustración, algunos de los elementos de las dos etnografías que desarrollamos: la correspondiente al Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) «La Paloma» de Azuqueca de Henares (Guadalajara) y el CEIP «Cervantes», una escuela ubicada en el centro de Madrid. Iniciamos el trabajo seleccionando dos grupos de alumnos en cada centro, uno de educación infantil y otro de educación primaria. Comenzamos el trabajo de

campo en el primer colegio el 4 de marzo del 2009 y abandonamos el campo el 16 de junio del 2011. En el segundo lo iniciamos el 19 de febrero de 2009 y lo abandonamos el 21 de junio de 2011. Asistimos a cada colegio un día a la semana. Ambos colegios fueron elegidos, entre otras razones, por la diversidad cultural que acogen. Concretamente, en el CEIP «La Paloma», en Educación Primaria hubo: diez niños españoles, una niña española de etnia gitana, seis niños latinoamericanos, cuatro niños rumanos, uno de Burkina-faso y un niño de Marruecos; y en Educación infantil: 18 niños españoles, dos latinoamericanos y tres nigerianos. En el CEIP «Cervantes», en Educación Primaria: una niña española, ocho ecuatorianos, cuatro niños marroquíes, una niña paraguaya, dos dominicanos, una venezolana, un peruano, dos bolivianos, una italiana, una filipina, una argentina y un colombiano; y en Educación Infantil: tres españolas, cinco ecuatorianos, dos marroquíes, tres dominicanos, un peruano, dos bolivianos, un italiano, dos filipinos, una argentina y un venezolano. Trabajamos con un total de 101 alumnos.

Las dos etnografías tienen en común la forma de trabajar con las narraciones audiovisuales. Existe una diferencia entre una y otra, y es que en el CEIP «Cervantes» se identificaron los agrupamientos del alumnado a través del registro videográfico de los recreos, donde cada semana se grabó con la cámara el itinerario y las actividades que realizó un alumno determinado. De esta forma, pudimos conocer a los compañeros que eligió cada alumno para compartir este tiempo escolar y las actividades y operadores culturales que mediaron en sus relaciones.

Durante estos años, las temáticas trabajadas por el alumnado en sus narraciones audiovisuales fueron:

En el CEIP «La Paloma»: Qué me gusta y no me gusta del colegio; cómo me veo, cómo me ven; mi familia y mi entorno; reporteros: entrevistas a mujeres importantes; reporteros: nuestra visión del recreo; autobiografía escolar...

En el CEIP «Cervantes»: así somos; el barrio desde mi colegio; el colegio desde mi barrio; mi autobiografía; esta es mi familia; historias de mi barrio; reporteros en el recreo; olores, colores y sonidos de Madrid...

En las aulas de referencia, la cámara fotográfica y de vídeo se han revelado imprescindibles para que emerja la «mirada nativa» (Ardèvol, 2006; Pink, 2007) a través de las narraciones que los niños y niñas elaboraron en los tres cursos escolares. La fotografía y el vídeo, además de la función ya clásica que cumplen en la investigación educativa para registrar la realidad, dieron lugar a un espacio donde los estudiantes crearon representaciones y, por tanto, donde se discutieron significados que permitieron a todos los participantes –alumnado e investigadores– comprender quiénes

**Los datos audiovisuales son válidos para representar elementos esenciales de las relaciones interculturales y ayudan a elaborar conocimiento interesante cuando son tratados con programas de ordenador como NVivo 9, que facilitan la visualización, ordenación, relación, agrupación y análisis de registros de diferente naturaleza: texto, audio, fotografía, vídeo...**

eran y en qué pensaban, cuáles eran sus gustos y preferencias, y qué contextos habitaban y les constituían.

Así, por ejemplo, llegamos a una de las categorías «El fútbol: significados y prácticas diversas», que explica como la afición a este deporte de un conjunto de niños de educación primaria encierra algo más que una afinidad por una actividad física para un grupo determinado, y la desafección correspondiente que ese equipo muestra por otros compañeros, cuyos gustos por otro tipo de juegos y actividades les excluye de sus ratos de juego y complicidades en el recreo y en el aula. A medida que fuimos profundizando en el análisis de los datos, el fútbol, como actividad, conformó un universo de prácticas y significados que, en alguna medida, condicionó las relaciones interpersonales del alumnado de Educación Primaria del CEIP «La Paloma». Comprendimos que entre las identidades de grupo, hay una en torno al fútbol que otorgó cierta estabilidad en las interacciones, convirtiendo este deporte en un encuentro social en el recreo, pero también en conocimiento mutuo a través del cual comparaban experiencias y deseos más allá del tiempo de patio. De los 16 niños y 7 niñas que conformaban el grupo, 8 niños hicieron alusión al fútbol como un referente

importante en todas sus narraciones. Según el alumnado fue realizando sus fotos y narraciones audiovisuales, nuestra observación participante fue evidenciando que el fútbol era un contenido de relación mediante el cual algunos de ellos buscaban el reconocimiento social de sus compañeros por las destrezas y condiciones físicas que asociaban a este deporte, y por la posesión de determinados objetos como balones o zapatillas de los clubs deportivos más conocidos en nuestro país. Buscaban y obtenían un reconocimiento y aceptación del grupo, y de este modo se movilaron unos significados que compartieron entre sí: «juega bien al fútbol», «es un crack jugando al fútbol»... representaciones de sí mismos que fueron reconocidas por los otros. Incluso, siete niños de este grupo mostraron un gusto por un ideal de mujer, asociado a la imagen de Sara Carbonero, Angelina Jolie, o la novia de Cristiano Ronaldo, que eran y son referentes de un contexto ajeno a la escuela pero cargados de significados para ellos.

El acceso a la comprensión de esta dinámica compleja, contenido de la relación interpersonal e intercultural en el grupo de sexto de primaria, no hubiera sido

posible sin las auto-narraciones audiovisuales del alumnado; registros de datos foto-videográficos vivos, emotivos y evocadores de cuáles eran sus referentes, que convirtieron el trabajo de campo en una experiencia de comunicación, relación social y aprendizaje, tal y como lo entiende Ardèvol (2006), Pink, (2007) y Banks (2007). La tarea de pensar qué quieren contar y qué imágenes de la realidad van a captar, junto con la exhibición y puesta en común de las producciones audiovisuales en el aula, generaron una práctica de intercambio de significados que nos permitió adentrarnos en temas y cuestiones que pusieron en relación al «niño escolar» con el «niño social», o sujeto que actúa con una intención y desde un marco referencial. A continuación, en el gráfico 1, presentamos la relevancia de cada uno de los temas u operadores en torno a los cuales agrupamos los datos para cada niño y niña del colegio «La Paloma». Resulta evidente cómo, además del fútbol, compartieron unos intereses y preocupaciones en torno a la «tecnología». Una categoría conformada por significados nutridos del uso que hicieron de las cámaras de fotos y grabadoras de audio en los procesos de narración que, ineludiblemente, fueron situaciones que llevaron al alumnado a compartir experiencias y, consecuentemente, a un mayor conocimiento mutuo.

Esta forma de proceder en nuestro estudio otorgó dos dimensiones fundamentales al proceso etnográfico, sobre todo porque convirtió los registros foto-videográficos en un material valioso para acceder al «conocimiento del otro». Una, señalada por Ardèvol (2006), quien plantea que la relevancia de las auto-definiciones que posibilita la introducción de la cámara en el trabajo de campo reside en que la mejor descripción de una cultura la realiza el nativo –aproximación «emic–, porque se mueve dentro del universo cultural que queremos comprender, y porque estos datos son básicos para abordar las dudas, cuestiones e interpretaciones del investigador. Y otra, ya señalada, porque las narraciones audiovisuales generan un intercambio de significados no visibles ni accesibles mediante la observación directa de la realidad, de modo que se convirtieron en un material imprescindible para complementar las observaciones registradas en nuestros diarios de campo<sup>2</sup>. Estamos de acuerdo con Wolcott (2003) en que si toda etnografía nos exige observar el comportamiento en sus dimensiones culturales para descubrir pautas comunes, necesitamos no solo centrar la atención en las acciones, hay que profundizar en los significados que esas acciones tienen para los actores sociales. Nuestra obser-

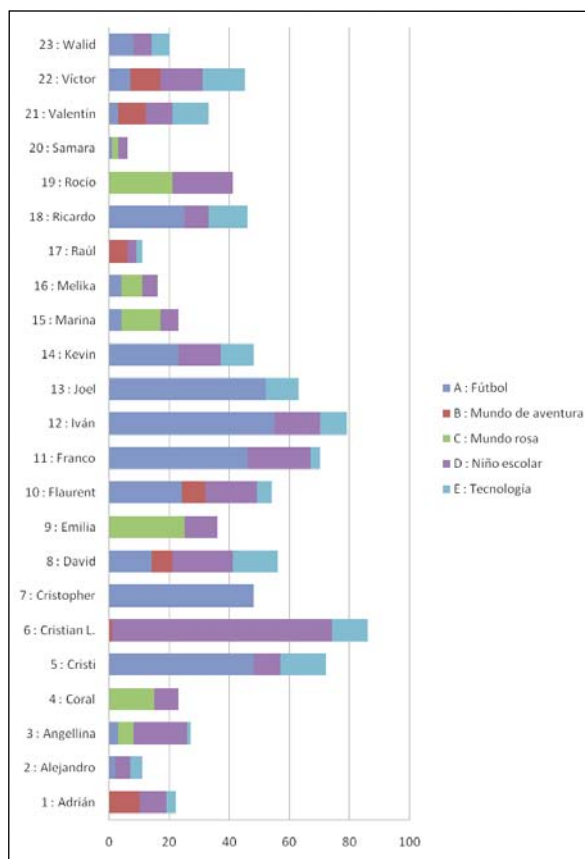


Gráfico 1: Relevancia de las categorías temáticas para el alumnado de Primaria del CEIP «La Paloma».

vación directa de la realidad, junto con los datos e informaciones que nos ofrecía el alumnado cuando hablaba y discutía sobre las narraciones audiovisuales, revalorizó la subjetividad, la interacción e intercambio de significados entre el investigador, los estudiantes y el contexto en el que éstos actuaban y se relacionaban (Bautista, 2009; Burn, 2010; Kushner, 2009). Parfraseando a Kushner (2009: 10) «lo audiovisual tiene el poder de provocar intersubjetividad». Proceso epistemológico fundamental para comprender la función y el valor que las narraciones audiovisuales tienen en la construcción de un conocimiento del otro veraz y consistente que, a su vez, dará fluidez y fuerza a la relación intercultural. Pero, ¿cómo hemos llegado a categorías como «El fútbol: significados y prácticas diversas», inmersa en los contenidos soportados en los registros audiovisuales?

### 3. Aportaciones del programa NVivo 9 para el tratamiento y análisis de datos audiovisuales

Revisando los programas informáticos que ayudan al análisis de datos en investigación cualitativa<sup>3</sup>, hemos identificado que la aplicación NVivo 9<sup>4</sup> supone una valiosa ayuda para la organización, tratamiento y análisis de grandes cantidades de datos registrados mediante fotografía, audio y vídeo. «Los proyectos de gran envergadura que requieren varios investigadores quienes comparten grandes cantidades de datos audiovisuales se ven beneficiados en el uso de estas tecnologías. Los investigadores que deciden utilizar los CAQDAS, disponen de posibilidades para almacenar y analizar sus datos» (Pink, 2007: 139). En nuestro caso, es evidente que el valor que tuvieron los registros audiovisuales en nuestro estudio se vio enormemente potenciado por el uso de NVivo 9. Piénsese la tediosa e ingente labor que supondría manejar y analizar miles de fotografías y cientos de registros de vídeo en software convencionales. Las dificultades para analizar y tratar dichos datos se traducirían en una limitación clara para explorar todo el contenido de los registros y narraciones foto-videográficas, obstaculizando un análisis en profundidad y transversal de los datos.

Este software se ha revelado en nuestra investigación como una herramienta que facilita tareas de ordenación, análisis, conexión, agrupamiento y visualización de datos textuales y audiovisuales recogidos a través de distintas técnicas y por medio de diferentes informantes. La primera actividad que permite este software tiene que ver con una tarea básica en la etno-

grafía que es definir y establecer las primeras relaciones entre los datos. Como herramienta facilitadora de esta tarea, NVivo 9 ofrece diferentes funciones para definir y explicitar los «vínculos» entre datos de fotografía, audio, vídeo y texto, que en nuestro estudio nos sirvió para poner en relación las representaciones audiovisuales de los alumnos con las notas de diario y reflexiones de los investigadores. Para facilitar esta tarea en un primer momento, NVivo dispone de una herramienta llamada «consultas» que nos permite explorar los datos de una forma sencilla. Con las «consultas» podemos realizar diferentes preguntas a los datos de tal forma que comenzaremos a realizar unos primeros agrupamientos de información. Por ejemplo, estas «consultas» nos han permitido identificar con qué compañeros se relacionaban cada uno de los niños en los recreos que hemos registrado en vídeo. A continuación, en la imagen 1, podemos ver una captura de pantalla donde se muestran los compañeros con quienes Edward, alumno de Educación Primaria del CEIP «Cervantes», se relacionó y el número de interacciones en cada una de las sesiones registradas.

Pero además, NVivo recoge toda la información en detalle, permitiéndonos acceder a todos los momentos de cada uno de esos vídeos y, de esta forma, contemplar y analizar cómo se relacionó Edward con cada uno de sus 14 compañeros. Estas conexiones entre datos, nos permiten «encontrar algunos conceptos que nos ayuden a dar sentido a lo que tiene lugar

| Nombre            | Recursos | Referencias |
|-------------------|----------|-------------|
| Edward            | 14       | 42          |
| Achraf. 17-11-09  | 1        | 3           |
| Ali. 09-02-10     | 1        | 2           |
| Allegra. 10-11-09 | 1        | 2           |
| Ana. 23-03-10     | 1        | 4           |
| Andrés. 26-10-10  | 1        | 5           |
| Carlos. 03-11-09  | 1        | 7           |
| Katerin. 15-3-11  | 1        | 1           |
| Luis. 22-3-11     | 1        | 7           |
| Nicole. 27-4-10   | 1        | 1           |
| Ronel. 16-03-10   | 1        | 1           |
| Tatiana. 11-05-10 | 1        | 1           |
| Valeria. 29-3-11  | 1        | 6           |
| Walid. 02-03-10   | 1        | 1           |
| Yván. 01-12-09    | 1        | 1           |

Imagen 1. Relaciones interculturales de Edward (EP, Cervantes) en el patio de recreo.

según las escenas documentadas por los datos» (Hammersley & Atkinson, 1994: 227). Como ya se ha comentado, a raíz de las primeras narraciones audiovisuales, descubrimos cómo la afición al fútbol emergió como un primer concepto que dio sentido a distintos datos recogidos mediante diferentes técnicas. De esta forma, fuimos realizando agrupamientos que hicieron

posible comprender progresivamente cómo se establecían las relaciones interculturales y su contenido. Y, como en el caso del balompié, estos agrupamientos nos permitieron ir ratificando que tras la afición a ese deporte se definió un universo de significados y prácticas muy diversas que dieron sentido a las relaciones entre el alumnado, y que mostraron quiénes eran los niños y niñas que habitaban las aulas. NVivo nos permitió un nivel de registro intersubjetivo de descripción detallada y explicación contrastada sobre cómo nues-



Imagen 2: Registros contenidos en un «nodo».

tros alumnos se relacionaban y qué objetos y prácticas culturales mediaban esas interacciones. Como reconoce Geertz (2001: 37-38) «la tarea consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos, lo «dicho» del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta humana. En etnografía, la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana».

Para este proceso complejo propio de la etnografía se requiere de una herramienta lo suficientemente flexible y potente que ponga en relación registros de diferente naturaleza (textual, digital, audiovisual, imagen, sonido...). Fue a través de los «nodos» cómo NVivo nos permitió hacer esta tarea compleja. Según se evidencia en la imagen 2, además de un entorno accesible para trabajar con los datos, esta herramienta permite crear grupos de significados complejos porque están contruidos por registros de distinta naturaleza, en diferentes momentos y por diferentes agentes.

Además, NVivo 9 pone a nuestra disposición un espacio de trabajo que no está disponible en ningún otro CAQDAS, como reconocen Lewins y Silver (2007) y que nosotros consideramos imprescindible para toda investigación etnográfica, y para nuestro estudio en particular. El espacio de agrupamiento de datos llamado «casos», ayuda a centrarnos en el estudio de cada niño y niña donde recogemos los datos de distinta naturaleza para conocerlos. En la imagen 3 vemos los veinticinco casos del alumnado de sexto de Primaria del CEIP «La Paloma», donde se recoge gran cantidad de registros audiovisuales tomados por los niños junto con los registros obtenidos por los tres investigadores que aportamos información relevante sobre quiénes eran y sus relaciones.

De esta forma, captamos la mirada de los diferentes participantes, lo anecdótico y significativo de las acciones y discursos de los agentes sociales que facilita conocer qué sienten y piensan para comprender cómo actúan. En estos agrupamientos de «casos», fuimos recogiendo los discursos de cada alumno, así como la opinión del resto de sus compañeros y de los acontecimientos relevantes captados por los investigadores que involucran a cada sujeto. Por lo tanto, construimos datos de segundo orden porque coincidimos con Geertz (2001: 23) en que «lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten». Volviendo a la imagen 2, puede observarse cómo cada «caso» agrupan diferentes tipos de registros, permitiendo acceder —al igual que en los «nodos»— de una forma sencilla a los datos audiovisuales y textuales y, comprobar para cada niño —como el caso del ejemplo que nos ocupa— qué operadores culturales mediaban en sus relaciones y qué prácticas llevaban asociados, así como los significados que todo ello tenía para cada alumno.

Con las mismas posibilidades de trabajo que disponen los agrupamientos de «nodos», en los «casos» podemos acceder a las múltiples representaciones audiovisuales de cada alumno, así como los discursos y significados extraídos en el proceso de elicitación de la imagen al que nos hemos referido en el apartado anterior. La potencialidad de los «casos» reside en proporcionar un espacio donde describir la historia de cada agente social, sus valores, significados y normas por las que se rigen su vida social y que permite encarnarlos. Los «casos» nos han permitido atender a la individualidad, al detalle de la cultura tal y como la experimen-

| Nombre      | Recursos | Referencias | Creado el       |
|-------------|----------|-------------|-----------------|
| Adrián      | 10       | 15          | 02/07/2010 16:1 |
| Alejandro   | 2        | 4           | 02/07/2010 16:1 |
| Angelina    | 4        | 5           | 02/07/2010 16:1 |
| Coral       | 8        | 14          | 02/07/2010 16:1 |
| Cristi      | 8        | 12          | 02/07/2010 16:1 |
| Cristian L. | 15       | 21          | 02/07/2010 16:1 |
| Cristopher  | 6        | 9           | 02/07/2010 16:1 |
| David       | 4        | 11          | 02/07/2010 16:1 |
| Deyvis      | 4        | 8           | 02/07/2010 16:1 |
| Emilia      | 11       | 16          | 02/07/2010 16:1 |
| Flaurent    | 12       | 24          | 02/07/2010 16:1 |
| Franco      | 4        | 5           | 02/07/2010 16:1 |
| Iván        | 6        | 10          | 02/07/2010 16:1 |
| Joel        | 2        | 3           | 02/07/2010 16:1 |
| Kevin       | 3        | 8           | 02/07/2010 16:1 |
| Maria       | 2        | 2           | 02/07/2010 16:1 |
| Meika       | 11       | 19          | 02/07/2010 16:1 |
| Raúl        | 11       | 16          | 02/07/2010 16:1 |
| Ricardo     | 6        | 12          | 02/07/2010 16:1 |
| Ricco       | 6        | 12          | 02/07/2010 16:1 |
| Samara      | 3        | 5           | 02/07/2010 16:1 |
| Valentín    | 1        | 1           | 02/07/2010 16:1 |

Imagen 3: Representación de cada niño o niña en forma de «caso».

taba cada estudiante, permitiéndonos dar sentido a la realidad desde un discurso intersubjetivo y poniéndonos en la piel de cada niño para comprender su punto de vista y su sentir en sus diferentes contextos: escolar y social.

#### 4. Conclusiones

Entendemos que el conocimiento del otro es uno de los elementos nucleares de la educación intercultural y de la solución al dilema «etic-emic» planteado en los estudios etnográficos. Abordamos tal conocimiento a través de la explicitación y puesta en común de las intenciones e interpretaciones de las actuaciones humanas en situaciones de trabajo colaborativo, tales como la narración audiovisual de historias relevantes para sus protagonistas. En este contexto, pretendemos aportar algunas respuestas a las tres preguntas que presentamos en la introducción:

¿En qué medida los registros foto-videográficos ayudan a comprender al otro, es decir, a conocer las intenciones e interpretaciones de quienes actúan? En el trabajo realizado durante los cursos 2008/09, 2009/10 y 2010/11, tanto la imagen fotográfica como la de vídeo fueron básicas como sistemas de representación de las relaciones colaborativas pues permitieron mostrar no solo la percepción de la realidad a través de los ojos de los participantes, sino también comunicar actitudes, sensaciones, acontecimientos, relaciones intangibles difíciles de comunicar con palabras; en el caso de algunos alumnos, la fascinación por la fama o el poder de ciertos jugadores de fútbol. En este sentido, consideramos que el uso de los lenguajes de la fotografía y del cine fue valioso para recoger la intencionalidad del comportamiento de algún participante y para manifestar las interpretaciones de quienes reciben los efectos de dichas acciones.

¿Cómo y en qué grado, las narraciones audiovisuales proporcionan referentes contextuales de esos comportamientos? Hemos experimentado que el lenguaje foto-cinematográfico usado en los relatos o en las narraciones autobiográficas favoreció la comprensión de la realidad personal o sociocultural del alumnado pues dio continuidad a las situaciones que vivieron mediante los elementos espaciales y temporales que registraron. Esta esencia de la narración nos ha permitido contextualizar eventos socioculturales, indicando no solo las características físicas de los personajes y ambientes, sino presentándolos en el marco económico, político... en el que viven, es decir, en un lugar concreto y en un momento histórico determinado. Esa contextualización ayuda a dar sentido a la vida de un personaje –creencias, pensamientos, emociones, intenciones... que explican su actuación–, y a facilitar la comprensión de las interpretaciones de esa vida que hacen quienes se relacionan con él. Son representaciones que facilitan el conocimiento del otro, o dimensión esencial de la educación intercultural.

¿Qué información audio-fotográfica y cinematográfica debemos recoger y cómo ha de ser analizada para producir documentos audiovisuales que aproximen a todos con objetividad a la realidad y verdad de los otros? Hemos manifestado que el registro audiovisual es un buen instrumento para recoger información situada sobre los fenómenos humanos. Para entender cómo ha de hacerse esa grabación, debemos añadir que las situaciones sociales están históricamente organizadas, que estos escenarios de actividad están conformados por elementos materiales y simbólicos con significados que dan sentido a los comportamientos y relaciones acontecidas en su seno. Por lo tanto, para entender la acción de los humanos en esos escenarios –sus intenciones e interpretaciones– hay que registrar su continuidad en el espacio y en el tiempo, pues sus significados están en el orden temporal y en la sucesión de lugares en los que se desarrollan dichas prácticas; «continuum» que es consustancial en el lenguaje del cine. Ahora bien, además de plantear la continuidad de las tomas cinematográficas de las situaciones culturales que son objeto de estudio, hemos de añadir la importancia del punto de vista de la cámara, la exigencia de dar la grabadora a los otros para que comuniquen sus intenciones, preocupaciones e interpretaciones y, de esta forma, podamos afrontar el dilema «etic-emic» y, por ejemplo, llegar a saber el porqué de sus afectos o de la atracción que buena parte del alumnado participante siente por la «tecnología audiovisual». Finalmente, en el momento de la reflexión sobre las relaciones interculturales, hemos de manifes-

tar que los datos audiovisuales son válidos para representar elementos esenciales de las mismas y ayudan a elaborar conocimiento interesante cuando son tratados con programas de ordenador como NVivo 9, que facilitan la visualización, ordenación, relación, agrupación y análisis de registros de diferente naturaleza: texto, audio, fotografía, vídeo...

### Notas

<sup>1</sup> No está de más señalar que estos procesos de elicitación implican una observación proyectiva tal y cómo es contemplada desde la etnografía audiovisual, que consiste en poner a los agentes sociales ante sus propios fotogramas o films para obtener más y mejores datos. Se convierte en una técnica que permite rescatar comentarios y recordar acontecimientos para profundizar en ellos, así como generar discusiones, opiniones y hacer fluir diferentes puntos de vista (Ardèvol, 2006). Durante tres años escolares el alumnado ha realizado narraciones en torno a nueve temas, de modo que hemos trabajado un tema por trimestre.

<sup>2</sup> Ya hemos señalado los procesos de elicitación a los que dan lugar las narraciones audiovisuales del alumnado, y la consiguiente observación proyectiva. Ahora señalar que este tipo de observación hizo del relato, o narración de lo representado, una textualidad que nos permitió una observación dialógica de la realidad bajo una estructura de intercambio de conocimientos e interpretaciones junto al alumnado. Los registros foto-videográficos posibilitaron una observación, por tanto, complementaria a la percepción directa que hicimos; pudiendo, de esta forma, completar, matizar, desechar o profundizar en las informaciones y descripciones de los diarios de campo.

<sup>3</sup> Este grupo de software es conocido como CAQDAS: Computer Assisted Qualitative Data Analysis.

<sup>4</sup> Existen diferentes tipos de software que nos ayudan a analizar datos cualitativos que podemos conocer en diferentes obras como las de WEITZMAN & MILES (1995), Fielding & Lee (1998) y LEWINS & SILVER (2007), donde nos interesan utilizar «software de construcción de teorías en base a códigos» por su complejidad y la flexibilidad que disponen para el tratamiento y análisis de datos. También, puede consultarse la web del Proyecto CAQDAS que se lleva a cabo por importantes intelectuales en el estudio de los mismos.

### Referencias

ARDÈVOL, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Editorial UOC.  
BANKS, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage.

BAUTISTA, A. (2009). Relaciones interculturales mediadas por narraciones audiovisuales en educación. *Comunicar*, 33, 169-179. (DOI: 10.3916/c33-2009-03-006).  
BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.  
BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.  
BURN, A. (2010). Emociones en la oscuridad: Imágenes y alfabetización mediática en jóvenes. *Comunicar*, 35, 33-42. (DOI: 10.3916/C35-2010-02-03).  
CRAWFORD, P.I. & TURTON, D. (1992). *Film as Ethnography*. Manchester: Manchester University Press.  
FIELDING, N.G. & LEE, R.M. (1998). *Computer Analysis and Qualitative Research*. London: Sage.  
GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.  
GERGEN, K.J. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.  
HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.  
KUSHNER, S. (2009). Recuperar lo personal. In J.I. RIVAS & D. HERRERA (Eds.), *Voz y educación* (pp. 9-16). Barcelona: Octaedro.  
LEWINS, A. & SILVER, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-step Guide*. London: Sage.  
MEAD, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.  
PINK, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.  
PINK, S. (2009). *Visual Interventions. Applied Visual Anthropology*. London: Sage.  
RORTY, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.  
SCHUTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.  
SHOTTER, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.  
VAN LEEUWEN, T. & JEWITT, C. (2008). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.  
WEITZMAN, E.A. & MILES, M.B. (1995). *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.  
WOLCOTT, H.F. (2003). Sobre la intención etnográfica. In H.M. VELASCO MAILLO, F.J. GARCÍA CASTAÑO & M. DÍAZ DE RADA (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.  
WEB DE QSR International: ([www.qsrinternational.com](http://www.qsrinternational.com)) (29-05-2011).  
WEB DEL PROYECTO CAQDAS. (<http://caqdas.soc.surrey.ac.uk>) (20-05-2011).