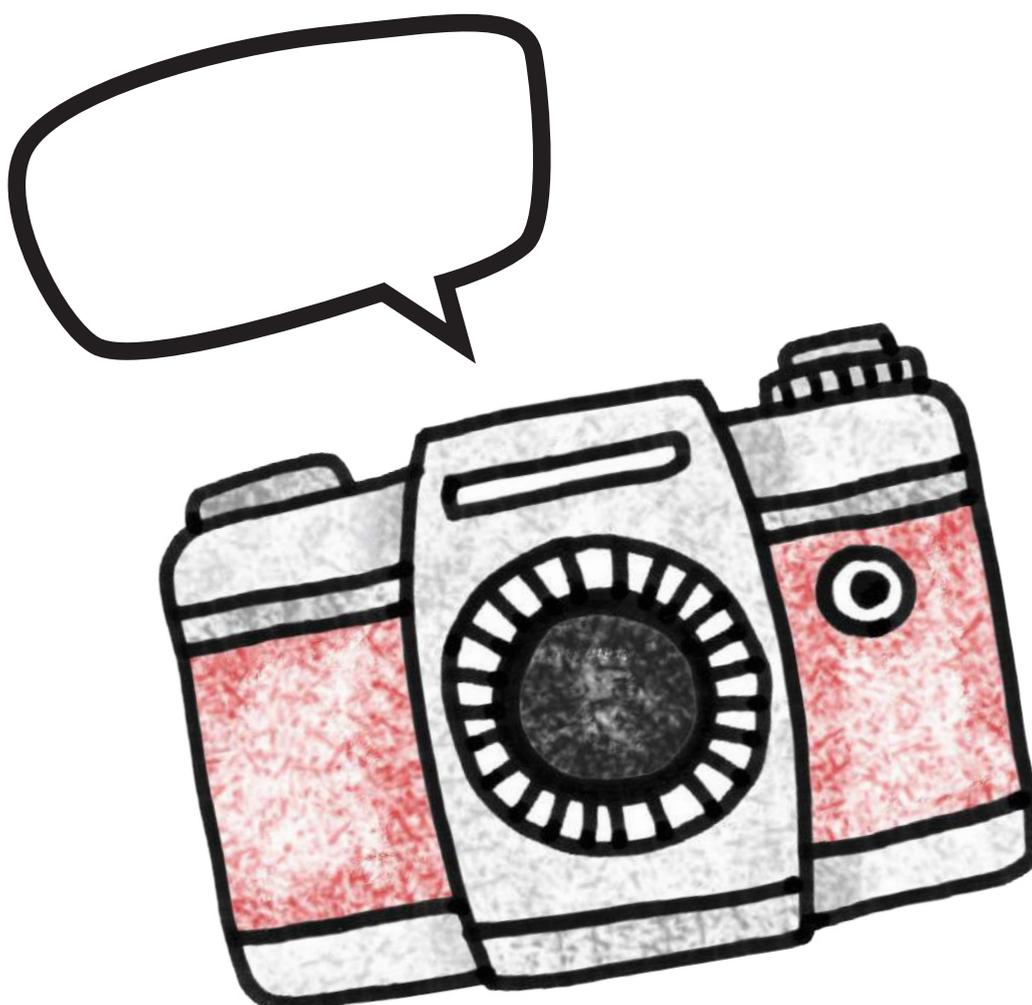


DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO A TRAVÉS DE PHOTOVOICE SOBRE PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LA JUVENTUD EN TORNO A LOS DISCURSOS DE ODIOS Y NEGACIONISTAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS MIGRANTES DESDE LOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL



gredi



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Bárbara Biglia (COORD.)

Barbara.biglia@urv.cat

Aloe Cubero

aloe.cubero@fundacio.urv.cat

No lo niegues

InteRed
por una educación transformadora



MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA Y COOPERACIÓN



Edita: **InteRed** 

Título: Diagnóstico participativo a través de photovoice sobre percepciones y actitudes de la juventud en torno a los discursos de odio y negacionistas de la violencia de género y de los derechos de las personas migrantes desde los enfoques de la educación para la ciudadanía global

Autoría: Bárbara Biglia y Aloe Cubero. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Coordinación: InteRed.

Diseño
y maquetación: Rosy Botero.

Fecha: Mayo 2024.

ISBN: 978-84-121198-7-9

Financia:

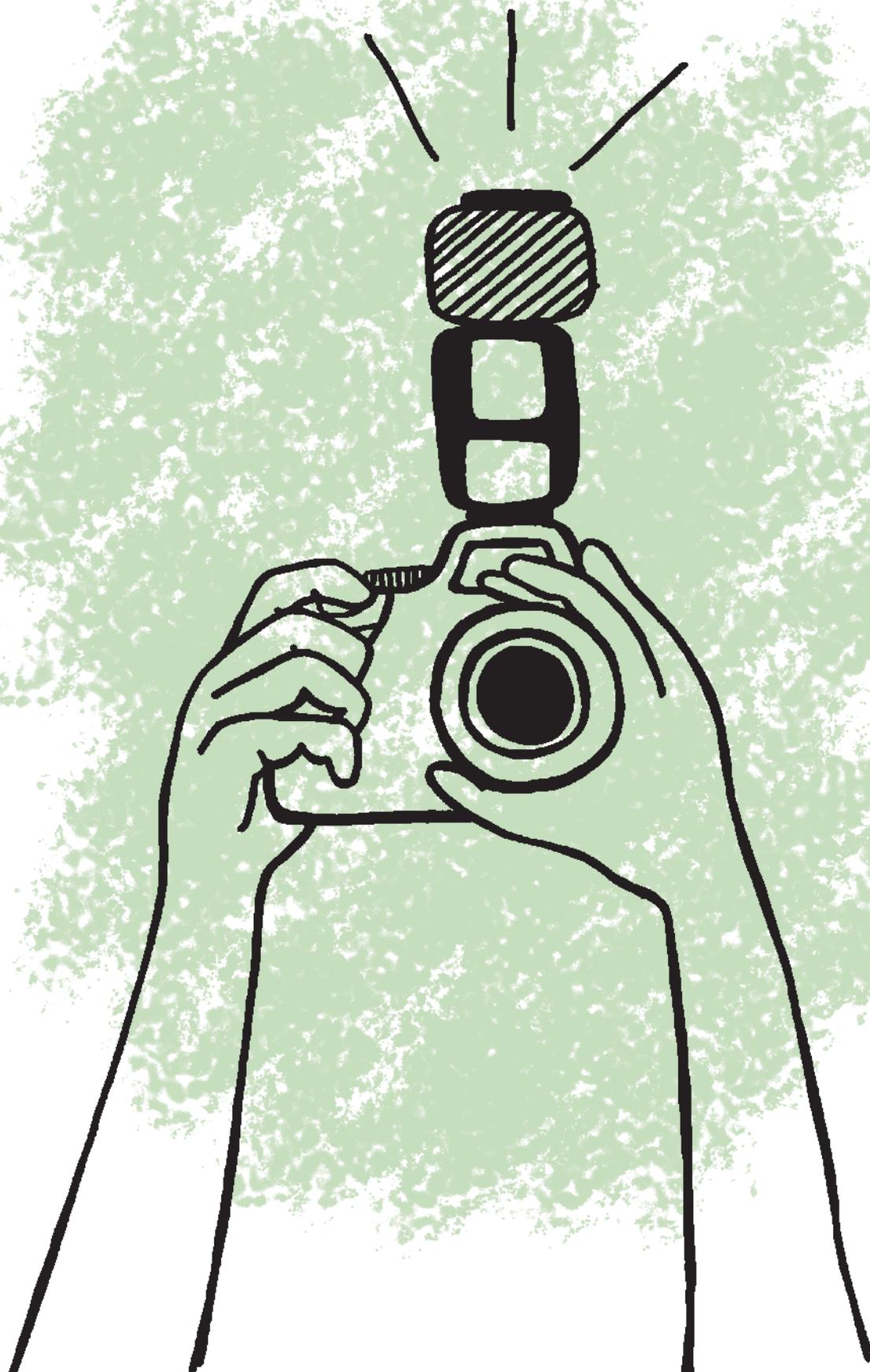


No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales y se informe previamente a InteRed. La edición de esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), con cargo al proyecto “Promovida ciudadanía global en la juventud frente a discursos de odio y negacionistas de violencia de género y derechos de personas migrantes”. El contenido de esta guía es responsabilidad exclusiva de InteRed y no refleja necesariamente la opinión de AECID.

CONTENIDO

1.	Introducción	5
1.1.	Los discursos de odio	7
1.2.	Enfoque metodológico.....	9
2.	Diseño	13
2.1.	Objetivos.....	14
2.2.	Contextualización y participantes.....	14
2.3.	Metodología.....	14
2.4.	Análisis de datos.....	16
2.5.	Imaginando la intervención	16
3.	Implementación	23
4.	Posicionamientos respecto a los discursos de odio	29
4.1.	Injusticias emergentes	30
4.1.1	Fotonarrativas emergentes.....	30
4.1.2	Hilos emergentes	35
4.2.	Privilegios étnicos y racismo.....	36
4.2.1	Fotonarrativas de privilegios y racismo.....	36
4.2.2	La madeja del racismo.....	38
4.3.	Género(s) y feminismos	41
4.3.1	Fotonarrativas sobre relaciones de género.....	41
4.3.2	La madeja del sexismo	45
5.	El photovoice para promover la participación juvenil contra los discursos de odio...	49
5.1.	Evaluación de la experiencia.....	50
5.2.	Recomendaciones pedagógicas.....	52
5.3.	Poniendo hilo a la aguja.....	55
6.	Referencias.....	57
7.	Anexos	63

INTRODUCCIÓN



1

El presente diagnóstico participativo se enmarca en el proyecto “Promovida ciudadanía global en la juventud frente a discursos de odio y negacionistas de violencia de género y derechos de las personas migrantes” (AECID. 2022/PRYC/000858) coordinado por la Fundación InteRed y financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Este proyecto tiene como objetivo general “contribuir a una ciudadanía global comprometida con los DDHH, la igualdad de género, la diversidad cultural y la cultura de paz, desde el cumplimiento de la Agenda 2030” a través de la generación de una juventud crítica y movilizadora contra los discursos de odio.

Como Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) fuimos contratadas por InteRed para elaborar un diagnóstico a través del método del photovoice que permitiera conocer cómo los y las adolescentes perciben los discursos de odio sobre violencia de género y derechos de las personas migrantes. El trabajo de campo estuvo a cargo de Aloe Cubero, investigadora y doctoranda de la Universitat Rovira i Virgili (URV), y se relaciona con su tesis doctoral. La supervisión del trabajo ha estado a cargo de Barbara Biglia, investigadora y profesora del departamento de pedagogía de la misma universidad. Anteriormente, ambas estuvieron implicadas en el proyecto ‘Transversalizando las sensibilidades hacia las violencias de género en cursos universitarios a través del photovoice’¹ (2020 INDOV 0003), financiado por la Convocatoria de Ayudas para Proyectos de Innovación para la Mejora de la Calidad Docente en materia de Violencia de Género (INDOVIG) de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya (AGAUR). Este proyecto tuvo como objetivo el diseño de materiales pedagógicos para llevar a cabo procesos de photovoice para generar una mayor concienciación sobre las violencias de género en el contexto universitario, por lo que está directamente relacionado con la investigación que aquí se presenta.

El diagnóstico que tienes entre manos busca responder a la necesidad de explorar las percepciones y actitudes de la juventud en torno a los discursos de odio, específicamente sobre aquellos negacionistas de las violencias de género y en contra de los derechos de las personas migrantes. Hemos querido hacer este proceso reconociendo la agencia de las personas jóvenes y por ello buscamos generar reflexiones colectivas y movilizadoras que aumenten su compromiso como agentes de cambio en nuestra sociedad. Para tal fin, nos ubicamos en el marco de la Investigación Activista Feminista (IAF) haciendo uso del photovoice como estrategia de investigación.

Empezamos este informe con una breve contextualización social sobre la proliferación de los discursos de odio, poniendo de manifiesto de qué manera las generaciones más jóvenes pueden verse afectadas, así como introduciendo los enfoques metodológicos que han guiado la presente investigación: la Investigación Activista Feminista y el photovoice. Acabamos esta primera parte presentando el diseño empírico del diagnóstico y las características del trabajo de campo. Pasamos entonces a la descripción del proceso y de los resultados. Finalizamos el documento con la evaluación del proceso y los aprendizajes de este que se configuran en una serie de recomendaciones pedagógicas para futuras implementaciones.

1. Más información sobre el proyecto: <https://www.innovaciondocentegenero.eu/photovoice>

1.1. Los discursos de odio

Existen múltiples definiciones de discurso de odio, aunque siguiendo a Gagliardone *et al.* (2014) dos tendencias pueden ser identificadas.

Por un lado, encontramos definiciones de carácter amplio y expansivo que incluyen distintos tipos de expresiones discriminatorias, como la propuesta por la ONU:

“[...] cualquier tipo de comunicación verbal, escrita o comportamiento que ataque o utilice un lenguaje peyorativo o discriminatorio con referencia a una persona o un grupo en función de lo que son, es decir, en función de su religión, etnia, nacionalidad, raza, color, ascendencia, sexo u otro factor de identidad” (ONU, n.d., traducción propia)

Por el otro, hay comprensiones más limitadas, relacionadas con el efecto de los discursos de odio, como:

“formas de expresión que, en contextos determinados de inestabilidad, puedan contribuir a desencadenar episodios violentos contra un grupo de personas por razón de su pertenencia a uno de los grupos señalados” (Cabo y García, 2017, p. 7).

Esta segunda tipología de definiciones da gran importancia al contexto y a cómo sus especificidades pueden ser caldo de cultivo para que la violencia se desencadene. En esta línea, Benesch (2011) considera más apropiado hablar de “discurso peligroso” para hacer referencia a aquellas expresiones con una probabilidad elevada de derivar en violencia explícita.

En cualquier caso, los discursos de odio tienden a ser sustentados en la producción de otredad y la deshumanización de ciertos colectivos y grupos y pueden generar una escalada de violencia que puede asumir distintas formas de expresarse (Figura 1).

En ocasiones los discursos de odio son *directos*, y hay una agresión inmediata y frontal, en otras son *indirectos* y sus efectos pueden ser posteriores y perpetrados por otros agentes que no son el actor original (Chettyl y Alathur, 2018). En este último caso, Internet y las redes sociales están jugando un papel fundamental para la expansión de violencias, lo cual tiene que ver con la impunidad que va ligada a la sensación de protección que genera estar detrás de una pantalla (Cabo y García, 2017).

Figura 1. Pirámide del odio.

Fuente: Ajuntament de Barcelona².

Hay que tener en cuenta, además, el contexto sociopolítico en el que estos discursos están proliferando. En los últimos años, se ha observado una presencia creciente de posturas antidemocráticas en la esfera pública (Fernández de Castro y González-Páramo, 2019) que han coincidido con lo que se ha denominado cuarta ola de la ultraderecha (Acha, 2021; Mudde, 2021). Así, partidos que antes estaban en los márgenes de la política institucional, han pasado a ser una parte sustancial de la misma y hacer uso de las instituciones para proclamar sus fines e integrar propuestas reaccionarias en las arenas de lo políticamente aceptable (Vilas, 2023). Entre sus discursos, encontramos con frecuencia el que apuesta por “la exclusión de una parte de la población –la extranjera– y el establecimiento, o mantenimiento, de un sistema de etnodominación” (Hernández-Carr, 2011, p. 153). Además, suelen compartir y defender posturas abiertamente antifeministas y en contra de los derechos LGTBQIA+ descalificando como “ideología de género” a todas aquellas propuestas que abogan por la defensa o ampliación de los derechos de las mujeres y disidencias sexo-genéricas.

Estos discursos defienden la preservación de roles clásicos de masculinidad y feminidad, así como la familia tradicional. Para ello, apuestan por la eliminación de derechos alcanzados (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017) así como por la lucha contra lo que denominan como “chiringuitos” financiados con presupuesto público para el diseño y desarrollo de políticas feministas (Vicent, 2022). Estamos claramente delante de discursos y prácticas que empujan hacia un retroceso reaccionario en contra de la igualdad de género (Flood *et al.*, 2021).

Dichas narrativas suelen ir de la mano de la defensa de una política migratoria extremadamente restrictiva basada en la justificación de que los recursos del Estado son escasos y que las personas migrantes son responsables de “acaparar las ayudas sociales [y] sembrar el caos y el terror en los barrios con atracos y violaciones” (Camargo, 2021, p. 65). Además, “desde ciertos movimientos de derecha antiinmigración se utilizan los derechos de las mujeres [y la supuesta defensa de su libertad sexual] para explotar la superioridad de la cultura occidental sobre otras culturas, lo que constituye una forma de feminacionalismo” (Bonet, 2021, p. 68).

2. Extraído de: <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/que-es-el-discurs-d-odi/>

Ubicándonos en el contexto español partidos como VOX han cimentado sus bases en una moral nacional católica muy explícita que considera el feminismo y la migración como una de las principales causas de la pérdida de valores (Lacalle *et al.*, 2023). Sin embargo, no se trata de propuestas que surgen de la nada, sino de la explicitación y popularización de discursos ya presentes en la derecha de nuestro país (Bonet *et al.*, 2023). La deriva antidemocrática (Lombardo *et al.*, 2021) internacional es el caldo de cultivo de estos discursos que se distribuyen impunemente en las redes sociales (Bonet, 2020, 2022).

El frecuente uso que las generaciones más jóvenes hace de las redes sociales provoca que estén especialmente expuestas a ser receptoras de este tipo de narrativas (Megías *et al.*, 2021). Además, en la adolescencia se experimenta una elevada necesidad de aceptación por el grupo de iguales junto con un necesario distanciamiento de los adultos que conlleva la asunción de posturas rebeldes (Prados y Castillo, 2022). Todo ello marca las formas en las que los discursos de odio calan entre la población adolescente (especialmente en los varones cisheteronormativos). Un ejemplo lo encontramos en la creciente identificación de chicos jóvenes con creadores de contenido antifeministas cuyas narrativas están focalizadas en negar la violencia de género y defender los derechos de los hombres ante un feminismo que buscaría arrebatárselos (Boneta-Sábada *et al.*, 2024).

Sin embargo, más allá de poder ser receptoras de las violencias asociadas a los discursos de odio, las adolescencias también pueden asumir un posicionamiento activo tanto en forma de perpetradores (Wachs *et al.*, 2021), como agentes de cambio a través de la construcción de contranarrativas (Wachs *et al.*, 2023).

Por todo lo comentado, y por los limitados estudios sobre el tema, urge, como haremos en este estudio, profundizar en los posicionamientos que las generaciones más jóvenes están adoptando en torno a los discursos de odio en el contexto español (García *et al.*, 2020).

1.2. Enfoque metodológico

Partimos de la propuesta de la Investigación Activista Feminista (Biglia, 2007; Zavos y Biglia, 2009) que basándose en la epistemología del conocimiento situado (Haraway, 1992) promueve prácticas transformadoras con extremo cuidado a todo el proceso de investigación. La IAF dialoga claramente con el compromiso hacia la intervención social de la Investigación-Acción y con una tensión relacionada con la acción directa de la investigación activista (Investigacciò, 2005) y/o militante (Malo, 2004). En este sentido entiende que el mismo proceso de investigación haya de configurarse como una práctica para la transformación social (Araiza y González, 2017). Esto implica entender la práctica investigadora como un proceso social en el cual la intervención de las investigadoras no es neutral y objetiva sino situada y políticamente comprometida, así como dar importancia a las relaciones, necesidades y agencias de los sujetos que colaboran en el proceso de co-creación de información.

La metodología feminista

“no debe entenderse como una sustitución de técnicas de investigación convencionales por otras nuevas, sino como un compromiso con el desarrollo de prácticas de investigación que sean coherentes con las premisas feministas. También debe ser capaz de repensarse a sí misma de acuerdo con el contexto donde se realiza la investigación, sus particularidades, objetivos y, claramente, el punto de vista feminista que se ha asumido” (Biglia y Bonet, 2017, p. 3).

En este decálogo (Biglia, 2005) se describen algunos de los principios que se pueden seguir para enmarcarse en una IAF:

1. Compromiso para el cambio social.
2. Ruptura de la dicotomía público/privado.
3. Relación de interdependencia entre teoría y práctica.
4. Reconocimiento de la perspectiva situada.
5. Asunción de responsabilidades.
6. La valoración y el respeto de la agencia de todas las subjetividades participantes.
7. Puesta en juego de las dinámicas de poder.
8. Continua apertura a ser modificadas por el proceso.
9. De la reflexividad a la difracción³.
10. Saberes colectivos/lógicas no propietarias.
11. Redefinición de los procesos de validación del conocimiento.
12. El proceso es tan importante como los resultados.

Así,

“[r]ealizar una investigación activista feminista pasa por tener claridades frente a nuestra postura identificando el lugar en el que nos posicionamos en el contexto académico, no solo lo que entendemos por conocimiento y ciencia sino de dónde vienen los criterios a partir de los cuales le damos un valor. [...] el reto de crear nuevas maneras de producir conocimientos para remover las formas hegemónicas heteropatriarcales y coloniales sobre las cuales aún se sustenta. Ello pasa por estrechar la relación entre producción de conocimientos y prácticas políticas, [y] no separar la investigación de la intervención social” (Sánchez, 2021, p. 85-6).

Es por ello que consideramos conveniente desarrollar el diagnóstico de nuestra IAF a través del photovoice, método históricamente enmarcado en la investigación-acción participativa y desarrollado por las autoras Caroline Wang y Mary Ann Burris (1994, 1997). Este método hace uso de la fotografía y la narrativa para la identificación de necesidades comunitarias, al mismo tiempo que promueve la reflexión colectiva, el empoderamiento y pretende favorecer la participación sociopolítica de las personas implicadas (Cubero y Garrido, 2023). Para ello, generalmente –y sobre todo cuando se utiliza en el marco de la intervención comunitaria– cuenta con distintas fases (Figura 2) que van del trabajo más individual (e.g. reflexión personal y elaboración de foto-narrativas) a lo más colectivo (e.g. exposiciones comunitarias, procesos de incidencia política).

3. La metáfora de la difracción que propone Donna Haraway para superar la autoreferencialidad de las prácticas reflexivas en investigación cualitativa, “va mucho más allá de la transferencia; es una apuesta que, lejos la ortodoxia teórica, promueve la hibridación y bastardización de las prácticas de transformación social.” (Biglia, Luxán, Jiménez, 2022: 12).

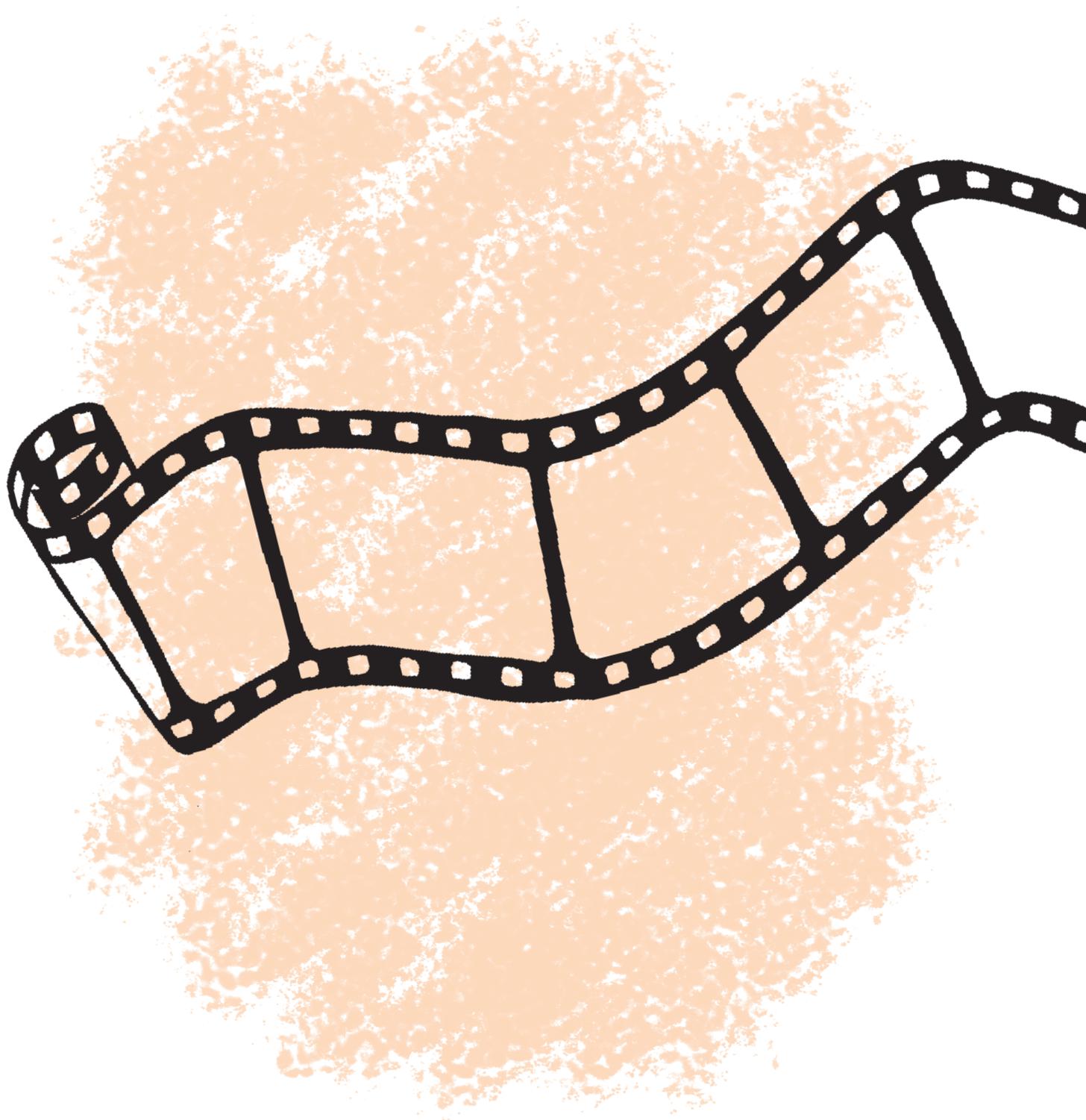
Figura 2. Fases del *photovoice*.

Preparación del photovoice	Fase 1: Individual	Fase 2: Grupal	Fase 3: Social	Evaluación de los resultados
Selección audiencia Involucrar a las participantes Introducir la metodología Seleccionar el tema Dar cámaras	Pensar críticamente sobre el tema Desarrollar las foto-narrativas individualmente	Compartir las foto-narrativas individuales con el grupo Identificar temas comunes y diferencias Codificar temas	Planear e implementar una estrategia para compartir los resultados con la audiencia Visibilizar realidades Abogar por derechos	Evaluar el impacto en las participantes Evaluar el impacto en las comunidades y las políticas locales

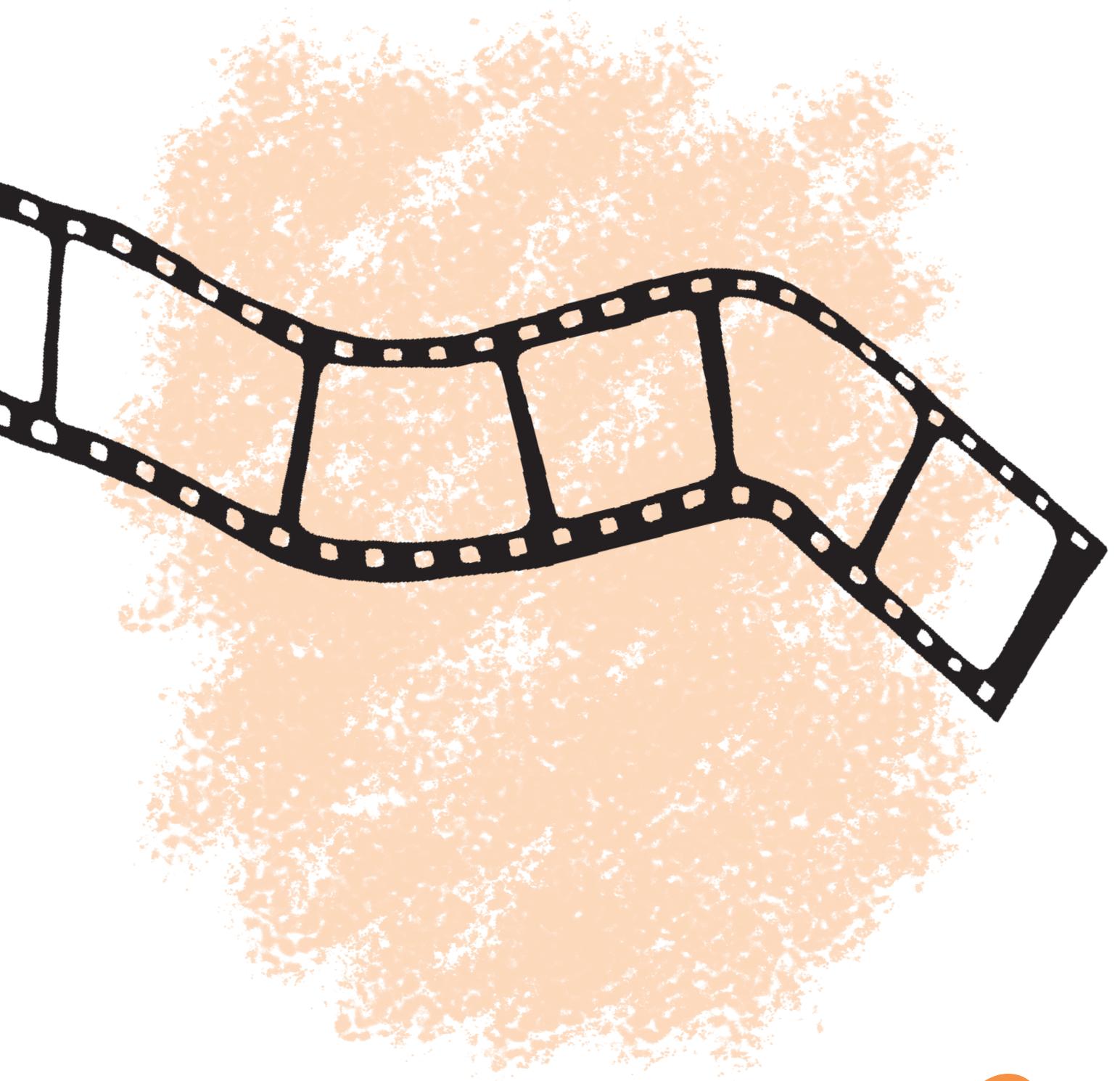
Fuente: Garrido, R. (2023). *Photovoice, A Participatory Action-Research Method Based on Art*. Palgrave Encyclopedia of Health Humanities Switzerland: Springer.

Sin embargo, el photovoice posee la ventaja de ser un método flexible para adaptar al contexto, los objetivos o las comunidades con las que se trabaja (Cubero *et al.*, in press). Por ejemplo, ha sido ampliamente utilizado con juventudes, tanto en espacios de educación no formal desde una perspectiva más comunitaria (Fountain *et al.*, 2021), como en educación formal, orientándose más a favorecer procesos de reflexión crítica dentro de procesos pedagógicos específicos (e.g., Chio y Fandt, 2007; Cooper *et al.*, 2017). Ya sea para unos fines u otros, el photovoice nos permite conocer cómo piensan, sienten y se posicionan las personas participantes en relación con una temática concreta: son ellas mismas quienes generan una reflexión visual y textual a través de la elaboración de foto-narrativas (Wang y Burris, 1997). Este giro epistémico, en el que se reconoce a la comunidad como agente activa que genera conocimiento, es de gran utilidad para realizar radiografías sobre problemáticas sociales –como los discursos de odio– desde la propia mirada de las participantes. .

En esta línea, Mamary (2023) trabajó con personas migrantes para responder a discursos de odio islamófobos produciendo *counterspeech*: “una respuesta eficaz y significativa al discurso del odio es contrarrestarlo con una expresión positiva” (p. 231). De acuerdo con él creemos que el photovoice, además de ser una estrategia potente de investigación, puede constituirse como una poderosa herramienta para construir contranarrativas feministas y antirracistas. En este sentido, ya encontramos ejemplos con adolescentes y jóvenes en los que se abordan las violencias de género (Biglia y Cubero, 2022; Biglia *et al.*, 2024; Solano-Ruíz *et al.*, 2021) o el racismo (Aldana *et al.*, 2020; Jahangir *et al.*, 2022); problemáticas sociales en las que se centra esta investigación.



DISEÑO



2

2.1 Objetivos

Construir conocimiento colectivo con población adolescente en relación con los discursos de odio.

OE1	OE2	OE3	OE4	OE5
Identificar qué tipo de discriminaciones y/o violencias preocupan mayoritariamente a las personas adolescentes.	Comprender los imaginarios juveniles sobre las violencias de género y el racismo.	Profundizar en cómo la interseccionalidad atraviesa los discursos de odio.	Definir buenas prácticas con relación al uso del photovoice como herramienta pedagógica para enfrentar discursos de odio.	Facilitar la generación y la diseminación de contranarrativas feministas y antirracistas entre adolescentes.

2.2. Contextualización y participantes

El presente diagnóstico se realizó en un instituto público ubicado en un barrio popular de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona). Fue desarrollado en el marco de una clase del primer curso de bachillerato de la modalidad humanístico-social. Se contó con la participación de 20 estudiantes (12 con nombres masculinos –de los cuales uno se autodefinió como chique en el cuestionario– y 8 con nombres femeninos⁴), mayoritariamente de clase media-trabajadora y residentes en el municipio, con edades comprendidas entre 15 y 17 años, 3 de ellos eran de origen migrante.

2.3. Metodología

Los objetivos específicos se alcanzaron gracias a la triangulación de las opiniones de los diferentes agentes participantes en el proceso, o sea:

E	O	F	D
El estudiantado, protagonista indiscutible del diagnóstico.	Las observadoras que han contado con una mirada privilegiada sobre todo el proceso.	La facilitadora que como experta podrá hacer apreciaciones técnicas y de contenido específicas.	El/la docente del grupo participante que ofrecerá una interesante mirada externa al proceso, gracias al contacto y conocimiento previo del grupo de adolescentes participantes.

A continuación, se detallan las herramientas utilizadas para recoger información, especificando los objetivos a los que responden y las dimensiones analizadas en cada caso.

4. Usamos esta expresión porque en el cuestionario de valoración una persona se autodefinió como no binaria (chique), sin embargo, no hemos tenido constancia de esta autoidentificación hasta el análisis de las respuestas por esta razón en el análisis, tendremos que incluir sus fotos narrativas entre las de los chicos.

E1: Cuestionario de evaluación de la experiencia mediante el que el estudiantado participante valoró el proceso (Anexo I).

objetivo

4

dimensiones analizadas

El photovoice como herramienta para trabajar los discursos de odio; el proceso pedagógico vivido; autopercepción de la influencia de la experiencia en los conocimientos acerca de los temas tratados. Género o cercanía al feminismo o al antirracismo han sido variables tenidas en cuenta para identificar tendencias diferenciales en la vivencia de la experiencia.

E2: Fotonarrativas y otros materiales producidos durante las sesiones.

objetivos

1, 2,
3, 5

dimensiones analizadas

Imaginarios de los adolescentes sobre las injusticias, sentidos atribuidos a las violencias de género y al racismo; interseccionalidad.

F1: El diario de campo de la facilitadora para registrar sus experiencias y las dinámicas que surgieron en el aula.

objetivos

1, 2,
3, 4

dimensiones analizadas

El photovoice como herramienta para trabajar los discursos de odio; el proceso pedagógico; imaginarios de los adolescentes sobre las injusticias, sentidos atribuidos a las violencias de género y al racismo; interseccionalidad.

O1: Fichas de observación orientadas a registrar las percepciones sobre las dinámicas del grupo y de los conocimientos que las estudiantes van construyendo (Anexo II).

objetivo

4

dimensiones analizadas

Dinámicas de grupo, el photovoice como herramienta para trabajar los discursos de odio; el proceso pedagógico; percepción de la influencia de la experiencia en los conocimientos acerca de los temas tratados.

D1: Entrevista al docente responsable del grupo para evaluar si ha habido un cambio de actitudes en el alumnado.

objetivo

4

dimensiones analizadas

El photovoice como herramienta para trabajar los discursos de odio; percepción de la influencia de la experiencia en los conocimientos acerca de los temas tratados.

2.4. Análisis de datos

1. El cuestionario de satisfacción de la experiencia (E1) se analizó mediante un análisis descriptivo de los resultados. Se realizaron también nubes de palabras para visualizar su frecuencia y los significados que el proceso había tenido para el alumnado.
2. Las foto-narrativas (E2) fueron analizadas durante las sesiones conjuntamente con el estudiantado durante la fase de análisis participativo. Las categorizaciones elaboradas colectivamente, fueron sistematizadas y complejizadas por las investigadoras, que realizaron un análisis de contenido de las narrativas y de elementos clave de las imágenes producidas.
3. Las fichas de observación (O1) se analizaron a través de un análisis descriptivo de los datos cuantitativos. Las preguntas abiertas finalmente fueron utilizadas por las técnicas como sus propios diarios de campo, por lo que han sido tenidas en cuenta para interpretar otros resultados, al igual que el diario de campo (F1).
4. La entrevista a la docente (D1) ha sido analizada a través de un análisis de contenido.

Tabla 1. Herramientas, sujetos y objetivos

OBJETIVOS	HERRAMIENTA (SUJETOS)
1, 2, 3	Cuadernos de campo (F); materiales y fotonarrativas (E)
4	Cuadernos de campo (F); Cuestionario (E); Fichas de observación (O); Entrevista (D).
5	Materiales y fotonarrativas (E) + Implementación de dinámicas de incidencia

2.5. Imaginando la intervención

Se diseñó un proceso compuesto por un total de 5 sesiones, más una breve sesión de preparación y una sesión de incidencia que se realizó conjuntamente con el otro curso de la misma asignatura una vez finalizado el proceso.

En la sesión de preparación la docente responsable de la asignatura y las técnicas de la entidad coordinadora introducen al estudiantado la actividad a desarrollar, teniendo en cuenta las recomendaciones del equipo investigador entre las que se encuentran que:

1. No se expliquen con exactitud los contenidos a abordar, ya que se busca no influenciar o determinar las reflexiones del estudiantado.
2. El diagnóstico sea introducido como un taller de fotografía participativa en el que se abordarán temas de actualidad y relevancia social, sin nombrar las palabras clave discursos de odio, violencias de género y/o racismo.

Durante esta sesión se han de facilitar al estudiantado los consentimientos informados para participar y grabar las sesiones (obligatorio) y para el uso de las fotografías y narrativas (opcional). De acuerdo con la legislación vigente en protección de datos se elaboró un documento de consentimiento (Anexo III) en colaboración con el departamento legal de la Fundación URV (FURV) e InteRed en el que se establecieron las condiciones éticas necesarias para la grabación de audio y los derechos de imagen del estudiantado participante. InteRed, como entidad coordinadora del proyecto se encarga de recolectar y custodiar dichos consentimientos.

Los detalles de las sesiones son presentados en las siguientes tablas.

Tabla 2. Introducción (S1)

OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Explorar los intereses y conocimientos del estudiantado en torno a discriminaciones/discursos de odio. 1.2. Introducir la técnica de photovoice y la dinámica que seguiremos a lo largo del proceso. 1.3. Generar un clima cálido y de confianza entre las facilitadoras y los estudiantes.
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
	
Bienvenida al grupo y breve presentación de la investigación.	
5'	
Dinámica de presentación a través de fotografías.	
20'	
<p>Se ofrecen un conjunto de fotografías (aproximadamente, el doble del número de participantes) de temática variada seleccionadas teniendo en cuenta el grupo específico (e.g. paisajes, personas haciendo actividades, etc.) y se pide a cada participante que escoja una o dos y se presenten a través de ellas contando algo de sí mismas/os.</p>	
	

<p>Debate colectivo: ¿Cuáles son las cosas que os parecen más injustas en nuestra sociedad? A partir de esa consigna se realiza un pequeño debate para hacer una primera aproximación a los intereses e inquietudes del alumnado.</p>	20'
<p>Construyendo relatos compartidos a través de las imágenes. Se divide a las personas participantes en 3 pequeños subgrupos y se les pide que, usando las fotografías de la dinámica de presentaciones, elaboren un relato visual partiendo de algunas de las situaciones injustas que han identificado en la actividad anterior. Se dedica un tiempo a que cada grupo explique por qué han escogido esa historia y las dificultades que han podido encontrar en su desarrollo. Esta actividad está orientada a comenzar a familiarizarse con la idea de elaborar relatos visuales y fotonarrativas.</p>	30'
<p>Presentación de la técnica, dinámica del proceso, ética de las fotografías y establecimiento de acuerdos para el funcionamiento del grupo.</p>	30'
<p>Entrega de consignas para la elaboración de la fotonarrativa de la siguiente sesión. ¿Qué problemáticas encuentras particularmente injustas? ¿Qué discriminaciones o situaciones violentas ves en tu entorno? ¿Cuáles te inquietan más o te producen más malestar?</p>	5'
<p>Espacio para dudas y cierre sesión.</p>	10'

Tabla 3. Discursos de odio (S2).

OBJETIVOS	<p>2.1. Identificar cuáles son las percepciones y los temas a los que dan importancia las y los adolescentes con relación a los discursos de odio.</p> <p>2.2. Categorizar los principales temas y sus relaciones a través del análisis participativo.</p>
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
	
<p>Bienvenida al grupo y explicación de la estructura de la sesión.</p>	10'
<p>Presentación individual de fotonarrativas. En círculo, uno por uno, el alumnado tiene que leer y explicar su foto-narrativa.</p>	30'
<p>Debate colectivo. Una vez terminada la ronda de lectura-exposición individual, se abre un espacio de debate en el que pueden comentar las diferentes fotonarrativas, complementarlas con nuevas reflexiones, identificar puntos en común o en los que no están de acuerdo, etc.</p>	40'
<p>Categorización de los temas y relación entre ellos. Esta parte de la sesión está destinada a hacer un análisis participativo de las foto-narrativas y de los temas surgidos en el debate. Para ello, se extiende papel continuo y se ponen las fotonarrativas sobre él, moviéndolas en el espacio mientras que el estudiantado va elaborando categorías y las relaciones entre ellas. La facilitadora acompaña el proceso dando indicaciones claras sobre cómo se realiza una categorización y sus distintas posibilidades.</p>	30'
<p>Cierre de la sesión y consigna para la elaboración de la siguiente foto-narrativa: ¿Cómo afecta el género a tu vida cotidiana? ¿Qué situaciones consideras especialmente injustas que estén atravesadas por el género? ¿Qué discriminaciones o situaciones violentas en relación al género ves en tu entorno? ¿Cuáles de ellas te preocupan más?</p>	10'

Tabla 4. Violencias de género (S3)

OBJETIVOS	<p>3.1. Identificar cuáles son las percepciones y los temas a los que dan importancia las personas adolescentes en relación a las violencias de género.</p> <p>3.2. Categorizar los principales temas y sus relaciones a través del análisis participativo.</p>	
DESARROLLO DE LA SESIÓN		
Bienvenida al grupo y breve presentación de la investigación.		5'
Presentación individual de fotonarrativas.		30'
Debate colectivo.		40'
Categorización de los temas y relación entre ellos.		30'
<p>Cierre de la sesión y consigna para la elaboración de la siguiente foto-narrativa: ¿Tiene tu pertenencia étnica o procedencia u origen alguna implicación en tu vida cotidiana? ¿Qué situaciones consideras especialmente injustas que estén atravesadas por la raza/origen étnico o la procedencia de las personas? ¿Qué discriminaciones o situaciones violentas en relación a estas cuestiones ves en tu entorno? ¿Cuáles de ellas te preocupan más?</p>		10'

Tabla 5. Racismo (S4)

OBJETIVOS	<p>4.1. Identificar cuáles son las percepciones y los temas a los que dan importancia las personas adolescentes en relación al racismo.</p> <p>4.2. Categorizar los principales temas y sus relaciones a través del análisis participativo</p>	
DESARROLLO DE LA SESIÓN		
Bienvenida al grupo y breve presentación de la investigación.		5'
Presentación individual de fotonarrativas.		30'
Debate colectivo.		40'
Categorización de los temas y relación entre ellos.		30'
<p>Cierre de la sesión y consigna para la elaboración de la siguiente foto-narrativa: De todos los temas tratados, ¿hay algo más que creas que no hemos abordado y que es importante para ti? ¿Cuáles son las reflexiones finales o conclusiones a las que has llegado a través de este proceso?</p>		10'

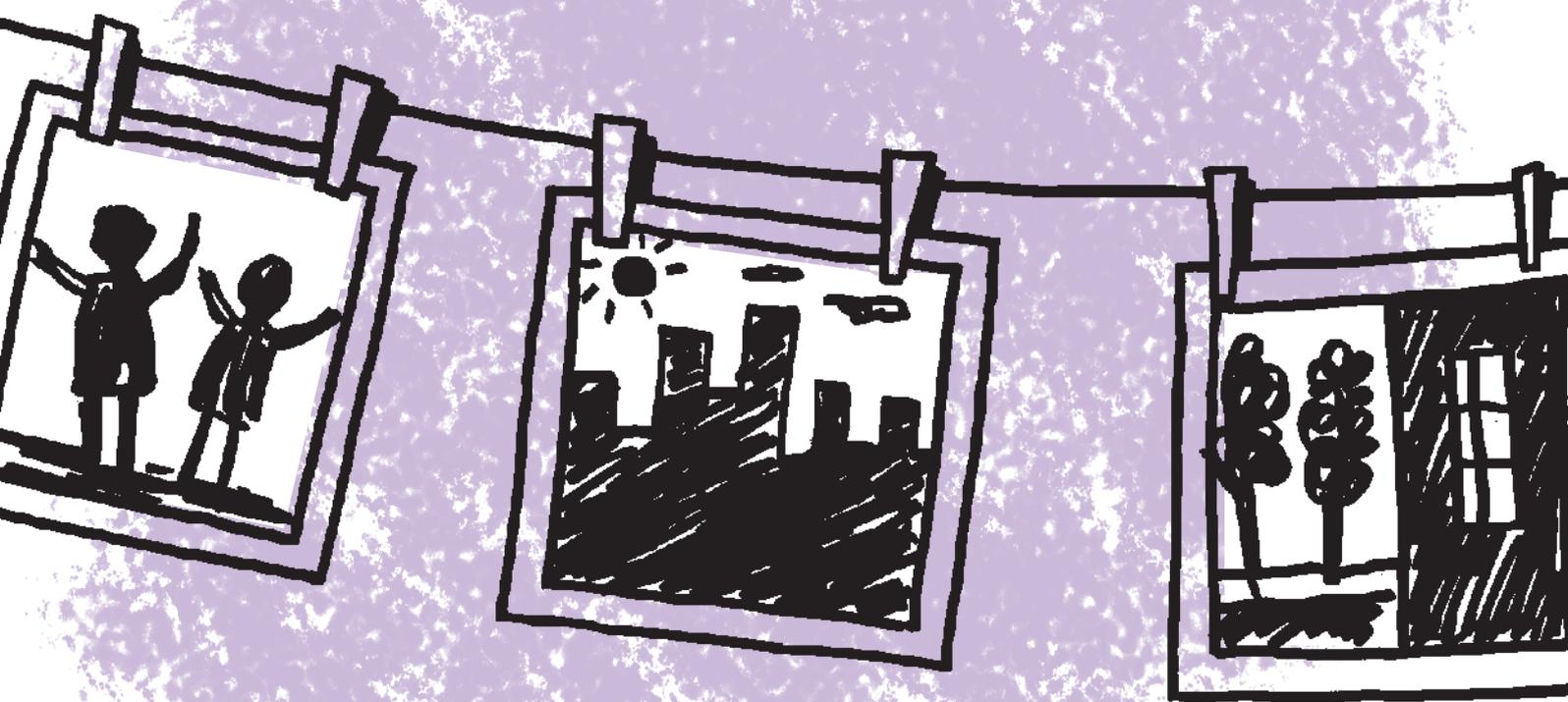
Tabla 6. Reflexiones globales (S5)

OBJETIVOS	<p>5.1. Elaborar una categorización final de las distintas foto-narrativas desde una perspectiva interseccional</p> <p>5.2. Reflexionar colectivamente sobre los temas tratados y sobre cómo han experimentado el proceso.</p>
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
	
Bienvenida al grupo y explicación de la estructura de la sesión.	5'
Presentación individual de fotonarrativas finales.	25'
<p>Categorización de todas las fotonarrativas desde una perspectiva interseccional. Se elabora una categorización final de todas las fotonarrativas del proceso en un mismo mural con el fin de establecer relaciones entre los distintos temas tratados y alcanzar una reflexión colectiva con perspectiva interseccional. Para ello, la facilitadora lanza preguntas clave como, por ejemplo: ¿Hay algunas categorías compartidas? ¿Cómo creéis que se relacionan las violencias de género y el racismo?</p>	40'
<p>Reflexiones finales y valoración del proceso. Se hace una ronda en la que el alumnado valora el proceso contestando a las preguntas: ¿Qué te han parecido las sesiones? ¿Qué has aprendido? ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Qué cosas mejorarías?</p>	20'
<p>¿Y ahora qué? Iniciando la ruta de incidencia. Este último paso consiste en definir colectivamente qué tipo de actividades de incidencia les gustaría llevar a cabo (e.g. actividades de sensibilización en otras clases, exposiciones comunitarias, etc.).</p>	25'
Despedida y cierre.	5'

Tras el proceso de photovoice, los equipos de GREDI e InteRed diseñan una actividad conjunta entre la clase que había realizado el proceso de photovoice, con la otra de la misma asignatura y en la que se habían realizado talleres en el marco del mismo proyecto con una de las técnicas, esta se configuró de la siguiente manera:

Tabla 7. Actividad de incidencia

OBJETIVOS	<p>Favorecer reflexiones críticas sobre género y feminismos a partir de las experiencias previas.</p> <p>OE1: Compartir los aprendizajes de la experiencia previa para que tengan incidencia en un público más amplio.</p> <p>OE2: Identificar eventuales resistencias hacia el feminismo y la equidad de género.</p> <p>OE3: Promover un espacio de expresión libre facilitando la empatía hacia las opiniones de las demás.</p> <p>OE2: Favorecer la creación de un grupo del estudiantado motivado a seguir con un proceso de incidencia hacia la equidad y en contra de los discursos de odio.</p>	
DURACIÓN: 1 hora Y 40 minutos.		
CONTENIDOS	OBJETIVOS FASES	DINÁMICA/DESARROLLO
Presentación	Favorecer la comprensión de los procesos previos.	Breve presentación e introducción: 1. GREDI y el proceso de photovoice; 2. InteRed y los talleres; Dinámica de apertura. <i>¿Cuánto tiempo tardas en llegar al instituto?</i> Explicación de las dinámicas de la sesión.
Acuerdos para la gestión del debate	Creación de un espacio de confianza y seguridad.	A partir de los acuerdos de las sesiones previas (Confianza; Comodidad; Respeto; Empatía; Cuidados), se llevan las palabras de los espacios de confianza y se colocan en el centro del espacio, pidiéndoles a las participantes que las validen e incluyan otras nuevas si lo consideran.
Relaciones de género	Identificar opiniones del estudiantado sobre relaciones de género.	Dinámica de calentamiento: el termómetro. Se distribuye a cada estudiante 3 cartulinas con las que tendrán que expresar el acuerdo (verde), desacuerdo (rojo) o duda (azul), respecto a una selección de fotonarrativas producidas en sesiones anteriores y afirmaciones del estudiantado de los debates.
Feminismo y antifeminismo	Reconocer y saber elaborar discursos a favor o en contra del feminismo.	Se divide el grupo en subgrupos (en función de la cartulina asignada): G1. A favor o generalmente a favor (verde). G2. Ni a favor, ni en contra (azul). G3. Generalmente en contra o no conforme (rojo). Cada grupo tiene que elaborar un argumentario de acuerdo a la postura asignada sobre: (1) desigualdad salarial, (2) violencia sexual, (3) feminismo en contra de los hombres (las frases del ejercicio anterior serán proyectadas en la pizarra como ayuda).
	Aprender a profundizar los discursos de equidad de género.	Debate “La pecera”. Se distribuyen las sillas en círculo con 4 sillas en el medio en la que se sentará una persona representante por grupo (que variará por cada tema) dejando una silla extra abierta para favorecer la participación espontánea. La facilitadora lanza el tema y cada representante tiene que exponer el argumentario, tratando de desmontar de forma reflexiva las propuestas de las demás. Al terminar cada segmento del debate el alumnado no directamente implicado en ello, se tiene que posicionar en el lado de quien consideran que ha argumentado de forma más convincente. La dinámica termina con una devolución de las facilitadoras tanto a nivel metodológico como de contenido.
Cierre y despedida	Promover el desarrollo de acciones de incidencia	Se plantea a las personas que quieran realizar una fotonarrativa del proceso (a partir de las preguntas <i>¿Con qué reflexión te quedas? ¿Cuál es tu postura en torno a estos temas? ¿Consideras que es importante seguirlos tratando? ¿El feminismo es importante para ti? ¿Por qué? ¿o por qué no?... etc.</i>) y hacer una exposición comunitaria en algún centro cívico del barrio.



IMPLEMENTACIÓN



Previamente al inicio del proceso de photovoice, se realizaron dos reuniones de gestión. En la primera, entre el equipo investigador y el equipo de InteRed, que tuvo lugar el 13 de junio de 2023, se establecieron las indicaciones metodológicas para llevar a cabo el diagnóstico con jóvenes en un espacio de educación no formal. Sin embargo, al momento de concretar el contexto de la implementación, InteRed optó por realizar el diagnóstico en un centro de educación secundaria, con una clase de primer curso de Bachillerato, tanto por la disponibilidad del equipo del centro, como por garantizar el seguimiento de las sesiones y un número constante de participantes. Además, la intervención se realizó en el marco de la asignatura optativa del bachillerato de la línea humanístico-social “Ciudadanía, política y derecho” debido a la conexión con el propio contenido curricular. Al estar insertado en el contexto y horario escolar, el diseño y la temporalización sufrió modificaciones y las sesiones, previamente diseñadas con una duración de 2 horas, se adaptaron a 1 hora y 40 minutos. En una segunda reunión online, realizada el 8 de noviembre de 2023 y en la que se contó con la participación del equipo docente responsable del grupo, las investigadoras explicaron la técnica y la dinámica que se seguiría en las sesiones, aclarando dudas tanto a nivel metodológico como con relación a la coordinación y gestión necesaria para su desarrollo. Por su parte, el equipo docente y las técnicas de InteRed compartieron informaciones importantes sobre el grupo con el que se iba a trabajar y que se detallan en la Tabla 8.

Tabla 8. Detalles sobre la implementación

Curso	1º Bachillerato línea Humanístico- Social (asignatura: Ciudadanía, Política y Derecho).
Participantes	12 con nombres masculinos y 7 con nombres femeninos, 3 estudiantes de origen migrante y 16 autóctonos.
Horario	13:05 a 14:45
Fechas	S1: 21-11-2023 S2: 28-11-2023 S3: 3-12-2023 S4: 12-12-2023 S5: 19-12-2023

Fuente: Elaboración propia

La facilitación de las sesiones de photovoice corrió a cargo de Aloe Cubero con el apoyo de Marta Casanova y Neus Garriga, técnicas de InteRed, que se formaron en photovoice, y la docente de la asignatura. Todas las sesiones se realizaron en el aula de docencia.

En la dinámica de presentación cada estudiante seleccionó una o dos fotografías para contar algo de sí mismas a sus compañeros/as.

Tras la ronda de presentaciones, se realizó un debate con la siguiente pregunta: ¿Qué cosas os parecen más injustas en nuestra sociedad?

Posteriormente, se separó la clase en pequeños grupos de 4-5 personas asignando números aleatorios al estudiantado a partir de los cuales tenían que agruparse. Esto generó

algunas resistencias porque implicaba que tenían que trabajar con compañeros/as que no eran sus amigos/as más cercanos. Los grupos estuvieron compensados en relación al género, exceptuando uno de ellos donde había más prevalencia de chicos. Utilizando las fotografías de la primera actividad, se les pidió que elaborasen un relato visual a partir de alguna de las ideas o situaciones injustas identificadas en el debate. En términos generales, notamos que les costaba elaborar relaciones consistentes entre las fotografías, pero con el apoyo de las facilitadoras consiguieron desarrollar la actividad.

En la última parte de la sesión, en la que se tenía que presentar la técnica y la dinámica, el estudiantado dejó de mostrar interés por lo que la sensación es que el trabajo sobre los aspectos éticos de la toma de fotografías acabó siendo superficial. Sin embargo, se consiguieron establecer algunos acuerdos base para el funcionamiento del grupo. El alboroto de última hora no permitió transmitir la consigna para la elaboración de las fotonarrativas, así que se acordó que la investigadora enviaría a la profesora responsable una diapositiva con las indicaciones y la pregunta sobre la cual el alumnado tenía que desarrollarlas; y esta se encargaba de colgarla en el aula virtual del curso, así como de recolectar las fotonarrativas del estudiantado e imprimirlas antes de la sesión siguiente. Se realizaron algunos ajustes en las consignas, con la intención de facilitar la comprensión. Así para la tercera sesión se añadió la subpregunta: “¿Consideras que tienes algún tipo de privilegio en este sentido?” y en la cuarta se matizó preguntando “¿Cómo afecta que seas chico o chica a tu vida cotidiana?”.

Las sesiones 2, 3 y 4 contaron con la misma estructura, pero con algunas variaciones como consecuencia de la revisión crítica del proceso de implementación. En primer lugar, se dio la bienvenida al grupo, colocando las sillas en círculo con un espacio diáfano en el medio. Se realizaba una ronda de presentaciones individuales de las fotonarrativas y un breve debate en el que podían comentarlas. En la sesión 2, el debate se hizo colectivamente, sin embargo, fue difícil mantener una participación equitativa, debido a que 3-4 personas se apoderaban de todo el espacio de debate. Por ello, en las siguientes sesiones se decidió separar en cuatro subgrupos, siguiendo la misma dinámica de asignación de números aleatorios. Esto nuevamente generó resistencias, que fueron siendo cada vez menores según avanzaban las sesiones. La investigadora, las técnicas y la profesora responsable iban rotando por los subgrupos lanzando preguntas reflexivas cuando el debate parecía agotarse. Tras esto, cada subgrupo hacía una puesta en común sobre sus principales ideas y se extendía papelógrafo sobre el suelo con el fin realizar el análisis participativo e identificar los principales temas de las fotonarrativas y el debate, intentando establecer relaciones entre los mismos. Se encontraron dificultades para que se ofrecieran voluntarias para escribir las categorías sobre el papel. A estas alturas de la sesión (últimos 20 minutos aproximadamente) se mostraban bastante distraídos/as y costaba que elaborasen relaciones complejas entre las distintas categorías.

Tras cada sesión, la investigadora, las técnicas y la profesora dedicaban un breve espacio a compartir impresiones sobre las dinámicas y los debates y la facilitadora registraba en su diario de campo (DC) reflexiones, propias y compartidas. Por su parte, las técnicas fueron registrando informaciones de cada sesión en un formulario online⁵ que contenía las fichas de observación (O1). Esta reflexividad constante llevó a modificaciones con el fin de mejorar el proceso de implementación. Por ejemplo, en el diseño inicial, la sesión de violencias de género estaba contemplada en la sesión 3, pero se aplazó en respuesta a las resistencias identificadas sobre este tema, como, por ejemplo, las risas o burlas por parte de algunos estudiantes cuando se usaba lenguaje inclusivo.

5. Enlace a las fichas de observación: https://forms.gle/57Jtym1uPYku8HCg6_

La última sesión tuvo la misma estructura, pero el análisis participativo se hizo sobre todo el material producido durante el proceso. Para ello, la investigadora imprimió previamente las fotonarrativas en papel fotográfico y escribió los temas/categorías que habían ido saliendo en el resto de las categorizaciones en folios de colores. Se extendieron en el suelo las fotonarrativas y se agruparon por temas, estableciendo relaciones entre ellas. No dio tiempo a terminar el mural debido al número elevado de fotonarrativas, la profundidad de análisis que requería la tarea y un nivel bajo de motivación en el alumnado. No facilitó la tarea el hecho que esta sesión se realizara tras los exámenes y justo antes de las vacaciones de navidad. Se cerró la sesión con una pequeña ronda en la que con una o dos palabras tenían que expresar lo que había significado el proceso para ellos y ellas.

El mural se terminó en una clase posterior a la vuelta de las vacaciones de navidad con la ayuda de la profesora referente y sin presencia de la investigadora. La participación en el desarrollo del mural estuvo bastante compensada, aunque al final de la sesión, la profesora tuvo que encargarse ella misma de terminar algunas cuestiones. En este encuentro, en el que participaron todas las chicas, pero solo algunos de sus compañeros, también se administró el cuestionario de evaluación de la experiencia (E1). El proceso de finalización del mural y sus impresiones sobre el mismo se compartieron en la entrevista on-line a la docente (D1) el 24 de enero de 2024, en la que se exploraron sus percepciones sobre el proceso y si había percibido cambios en el estudiantado acerca de los temas tratados.

Respecto a la participación del alumnado cabe destacar que en la segunda sesión muchos aún no habían entendido, prestado atención o consultado las diapositivas del aula virtual en las que aparecía la consigna, trayendo fotonarrativas no relacionadas con la misma. En el siguiente encuentro (racismo), una parte del estudiantado elaboró sus fotonarrativas en base a la consigna anterior. En las dos últimas sesiones casi todo el mundo cumplió adecuadamente con la tarea. Sin embargo, por lo general en lugar de realizar las fotografías, las buscaron en internet trayendo imágenes poco personalizadas.

Tras el proceso de photovoice, se realizaron 2 reuniones: (1) Una de valoración global de proceso, en la que se formularon algunas ideas de actividades de incidencia (17/1/24) entre las técnicas de InteRed y las investigadoras; y (2) otra en la que participaron el equipo docente e InteRed, para la gestión de la logística y en la que se esbozaron algunas ideas de dinámicas (26/1/24) que posteriormente fueron compartidas con las investigadoras para que afinaran y profundizaran el diseño.

Finalmente, el día 13 de febrero de 2024 se realizó la actividad de incidencia. El estudiantado llegaba de una excursión y sólo volvía al instituto para esta última hora (13:05 a 14:45). Manifestaron que venían cansados y el clima era de escasa motivación. Se empezó con una breve presentación, pero no prestaban atención a pesar de que las facilitadoras se colocaron en el medio del círculo de sillas. La dinámica de apertura no pudo realizarse por falta de interés del estudiantado, del mismo modo que el espacio de seguridad y los acuerdos del funcionamiento de la sesión.

En la dinámica del termómetro, se repartieron las tarjetas y se explicó la dinámica, mostrando los materiales seleccionados para que expresasen su (des)acuerdo con cada uno de ellos:

			
<p>1. Normalmente los hombres tienen más sueldo que las mujeres por trabajar de lo mismo.</p>	<p>2. Las agresiones sexuales y comentarios ofensivos a las mujeres por las calles es algo que sigue pasando y con mayor proporción que a los hombres.</p>	<p>3. El feminismo ha dejado de luchar tanto por la igualdad y más porque la mujer tenga algunas ventajas en diferentes ámbitos a los hombres.</p>	<p>4. Creo que hay muchas situaciones que son muy injustas para varios géneros.</p>
<p>5. Hay futbolistas en la cárcel que han sido denunciados por violación falsamente.</p>	<p>6. Las mujeres también violan y no se le da tanta importancia.</p>		

La mayoría de las opiniones correspondían con posturas claramente antifeministas. En esta línea, se pudo observar una fuerte presión de grupo liderada por varios chicos de la clase, que imponían sus discursos por encima de los del resto, haciendo mucho ruido (tanto que en un momento la profesora del aula de al lado tuvo que venir a pedir que bajaran la voz).

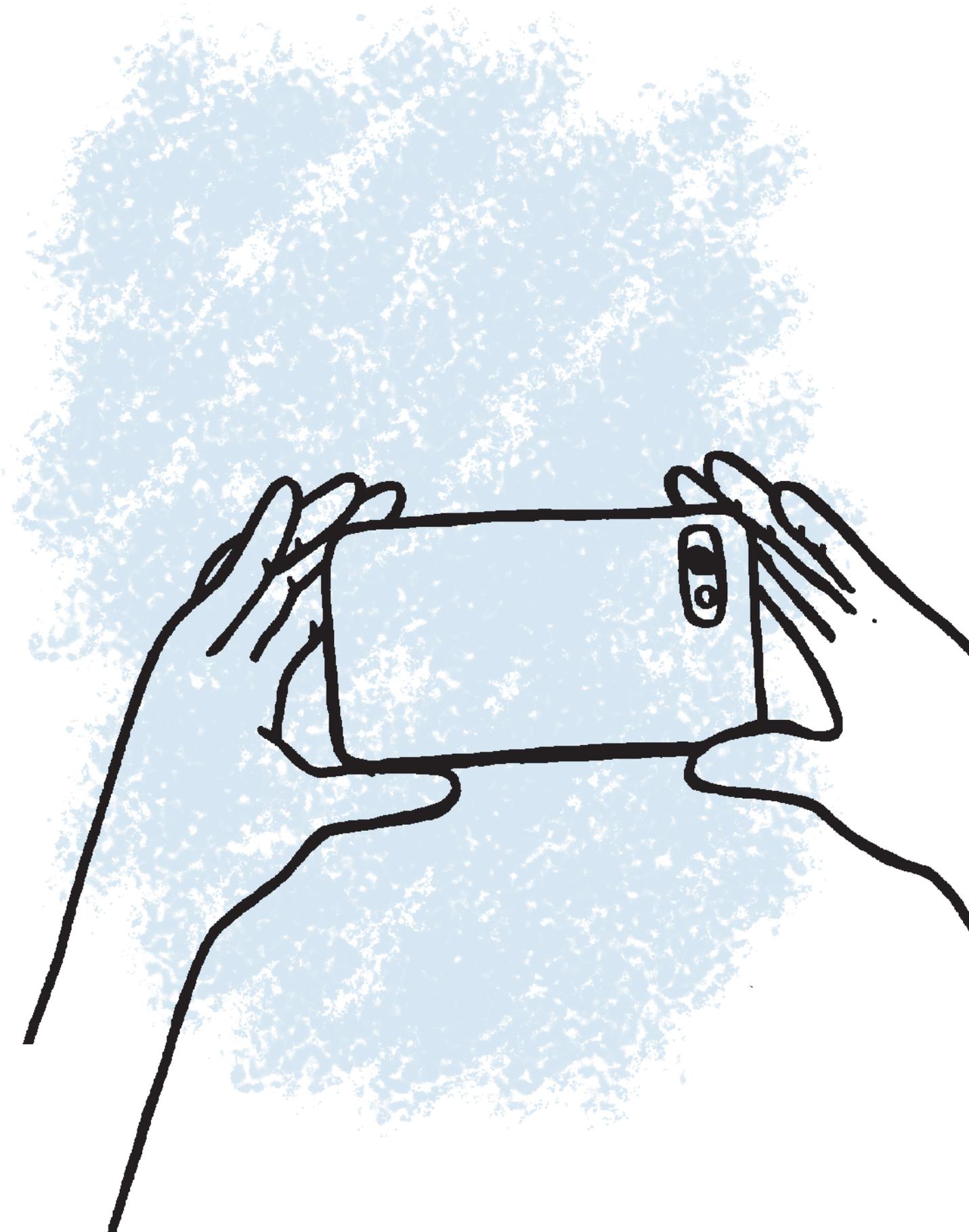
Después, se separó a la clase en subgrupos a los que se les asignó una postura, explicándoles que tenían que desarrollar un argumentario a favor, neutral o en contra de cada uno de los estímulos presentados anteriormente. Sin embargo, encontramos muchas resistencias a realizar la actividad y dificultades para desarrollar argumentos diferentes de su propia opinión.

Así, el grupo que debía tener una postura neutra o equidistante repetía “a nosotros no nos afecta” y tomaron esto de excusa para no hacer la actividad, no obstante, se les explicó que una postura neutra no implica una falta de reflexión, sino que puede caracterizarse por una posición ambivalente. En general, sólo trabajaban cuando una de las facilitadoras estaba presente.

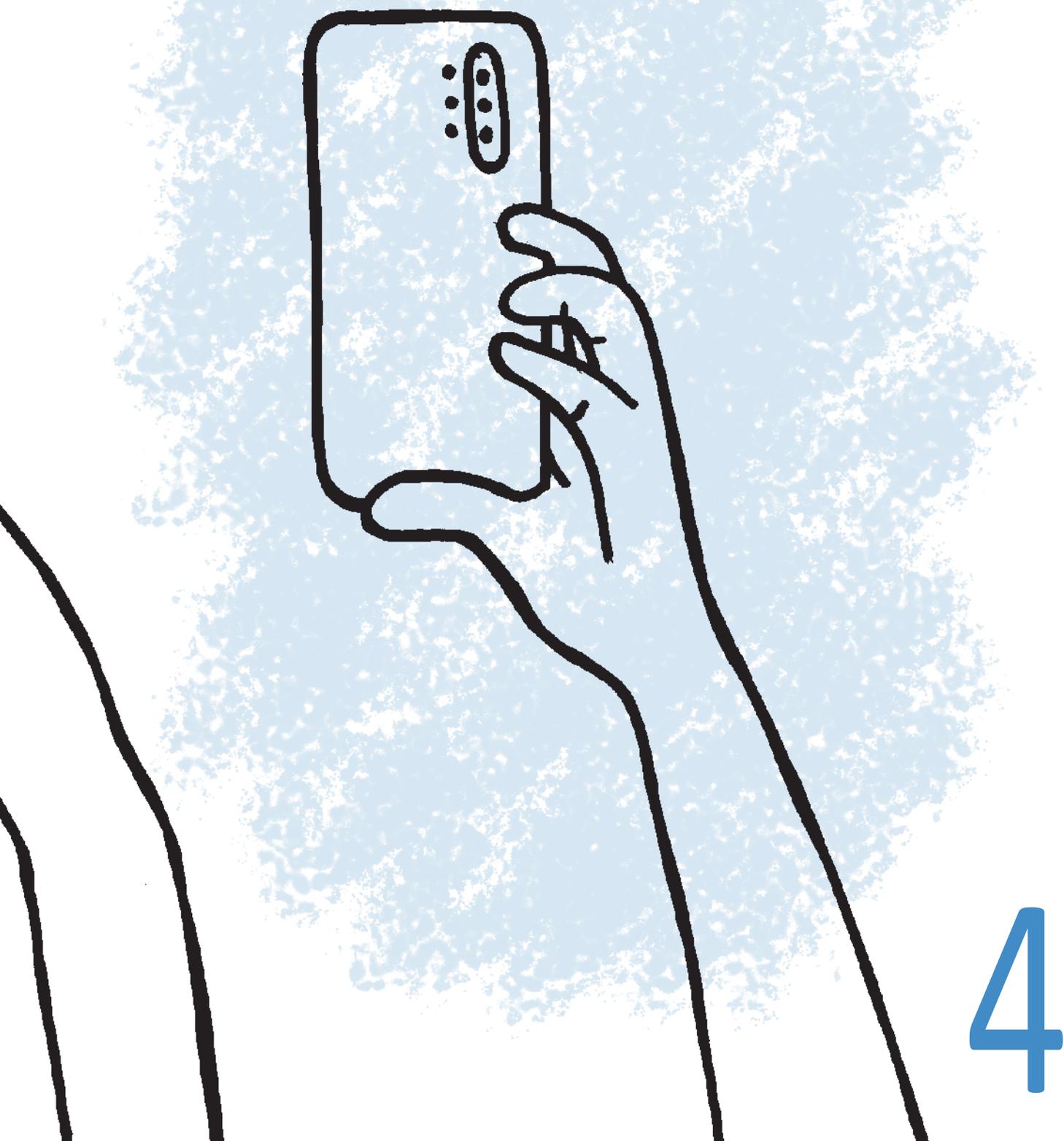
Tampoco querían participar en el debate de la pecera y se creó un clima muy disruptivo debido a que un subgrupo de chicos (aproximadamente 7-8 de ambas clases, pero con predominancia del “grupo talleres”) fue dinamitando la sesión. Sólo prestaban atención cuando el profesor (varón) levantaba la voz, mientras que casi no escuchaban las indicaciones de las moderadoras o de la otra docente. Algunas personas salieron al centro animadas por las facilitadoras, pero o bien se quedaron callados/as o bien acababan por defender su propia postura en lugar de la que representaban.

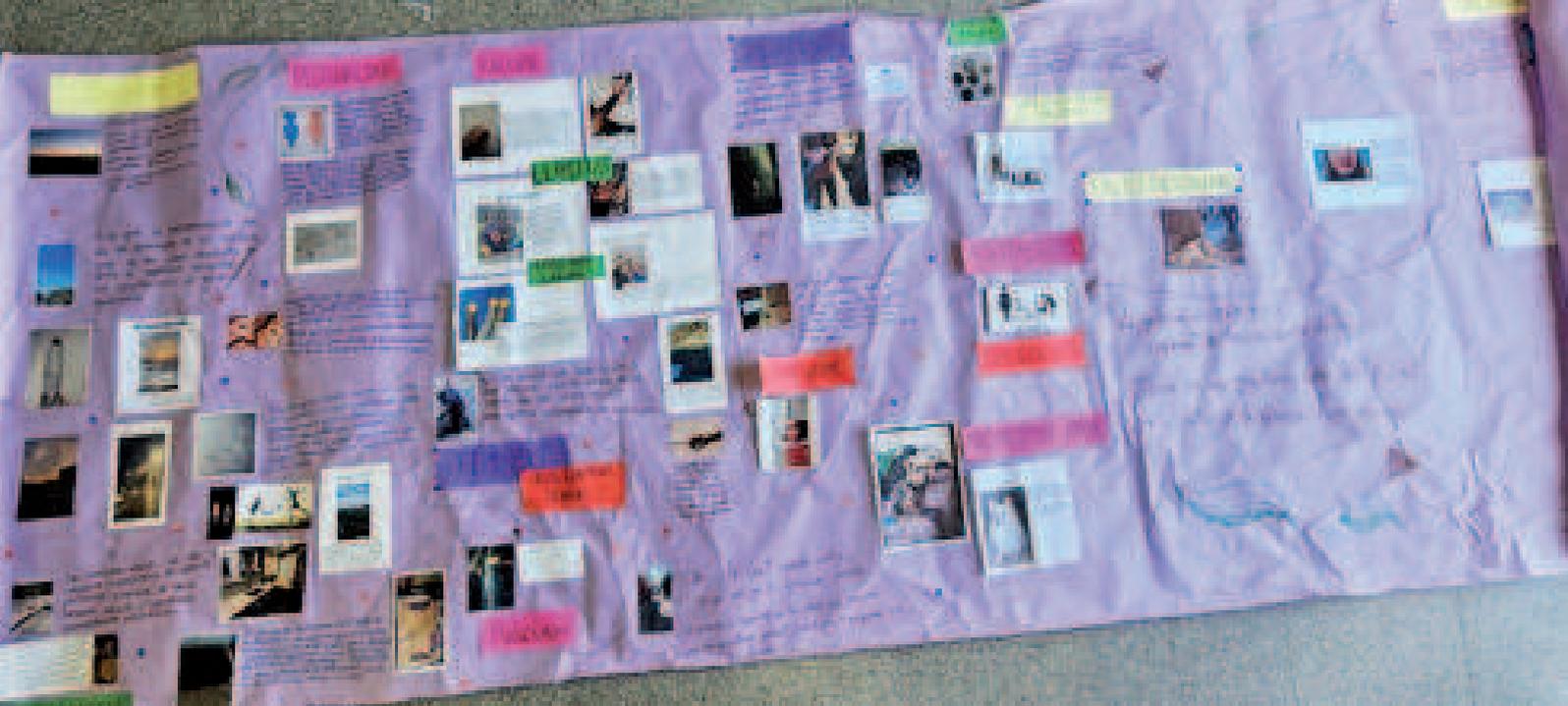
Se expresó el malestar generado por la falta de interés, pero no tuvo impacto en el estudiantado. Tras esto, se explicó el proceso de photovoice al grupo que no formó parte del diagnóstico y se mostró el mural que realizaron a partir del mismo. Por último, se invitó al alumnado a realizar una fotonarrativa sobre un tema relacionado con los tratados durante la sesión, con el fin de montar una exposición comunitaria en algún centro cívico del barrio. Sin embargo, siguieron sin mostrar interés, por lo que se dio por finalizada la sesión.

Al terminar, el profesor comenzó a reprender al grupo más disruptivo por su comportamiento, pero la mayoría opinó que no se habían comportado tan mal. Aunque no se alcanzaron los objetivos esperados la experiencia permitió observar y recoger numerosas resistencias a los feminismos y los derechos de las mujeres.



POSICIONAMIENTOS RESPECTO A LOS DISCURSOS DE ODIO





Fuente: Mural realizado por el estudiantado.

En este apartado presentamos los principales resultados del diagnóstico agrupando las fotonarrativas de acuerdo con los discursos que en ellas se presentaban y triangulando estas informaciones con las recolectadas en el diario de campo de la investigadora (DC), así como en las fichas de las observadoras (O). Al final de cada subapartado hay una parte de discusión de los resultados.

No hemos analizado ni reproducido aquellas fotonarrativas que no se correspondían con la tarea, sino que las hemos considerado como “datos perdidos”, tal como hemos hecho con aquellas fotonarrativas que parecían realizadas con herramientas digitales (Anexo V). De las otras presentamos casi todas, aunque en las categorías en las que hay muchas (y bastante parecidas) proponemos una selección y añadimos las otras en el Anexo VI para que puedan ser consultadas.

Si bien mantenemos el anonimato de las personas participantes, decidimos identificar las narrativas tanto por la sesión en la que se han elaborado (poniendo al lado de la S el número de la sesión) como por el género de sus autoras/es (F por femenino o M por masculino) con el fin de hacer un análisis de género.

4.1. Injusticias emergentes

En este apartado se presentan los distintos temas seleccionados por los y las jóvenes para realizar sus narrativas en la segunda (S2) y última sesión (S5).

4.1.1 Fotonarrativas emergentes

Medioambiente

La preocupación por el medioambiente parece ser común ya que es el tema sobre el que se hicieron más fotonarrativas, 4 en la S2 y 2 en la S5, sin embargo, la docente nos comenta que es uno de los temas trabajados explícitamente en la asignatura. De estas, 5 son desarrolladas por chicas (y sólo 1 por un chico), lo que parece sugerir que es un tema que preocupa en mayor medida a personas que se inscriben en el género femenino.

En cuanto al contenido no hubo una profundización sobre las causas o motivos que nos han traído hasta la situación actual de crisis climática, sino que se proponía un llamado a la toma de responsabilidad individual. Un ejemplo de esto lo encontramos en la FN1, donde la autora afirmaba que:

**FN1.
Responsabilidad
individual (S2, F).**



“Ser ciudadano implica responsabilidad, entre otras cosas. El medioambiente está sufriendo mucho por culpa de nuestra contaminación, aquellos pequeños residuos que lanzamos a la tierra pueden llegar a los mares, montañas, ríos y pueden causarnos mucho mal a nuestra vida, es decir, a nuestra salud. Y como ciudadanos hemos de ser más responsables con nuestras acciones, lanzar un papel a la tierra cuando tenemos millones de papeleras está mal. Con esta imagen quiero expresar todas las veces que lanzamos pequeños residuos a la tierra que pueden llegar a contaminar, tenemos que cuidar y ser más responsables con la naturaleza”.

**FN2.
Contaminación
(S2, F).**



En esta línea, otra de las participantes, reflexionaba a través de esta fotografía de la puerta del instituto sobre el impacto de la contaminación que generamos en la naturaleza:

“Los residuos sólidos, como los plásticos y los desechos industriales desfiguran nuestros paisajes dejando una imagen desoladora” [FN2].

Pobreza

Tanto en la primera sesión de photovoice como en la última la riqueza y la pobreza fueron un tema transversal en los debates y el foco de 2 fotonarrativas de una chica y de un chico, sin embargo, en los debates fue un tema del que los chicos hablaban con mayor frecuencia.

**FN3.
La diferencia
económica (S5, F)**



La mayoría creía que la pobreza era la principal injusticia, en la línea de lo que se observa en la FN3, donde la estudiante enunciaba: “los ricos, ya que tienen dinero además quieren más, sin pensar en otras personas”.

Sin embargo, a pesar de que lo juzgaban con severidad, la mayoría de ellos y ellas coincidía en “que si tuvieran dinero también serían unos corruptos y querrían siempre más y más” (DC).

FN5.
La pobreza II
(S5, M)



Por último, la FN5, titulada “el problema es el dinero”, se centró en el cuestionamiento a gobiernos y ONGs que solicitan donaciones a personas individuales, enunciando que: “si realmente fuese tan importante la pobreza para los gobiernos ya estaría solucionado”.

En general, no se ahondó en las causas de la pobreza, ni en las dinámicas estructurales que la mantienen, el estudiantado consideraba que existen unas élites económicas, pero no obstante los intentos de profundización de las moderadoras, los debates se quedaron en reflexiones superficiales (O1, T1).

Presión social y malestar psicológico.

Dos de las 3 fotonarrativas en este grupo se hicieron a partir de una experiencia personal (FN6, FN7), algo excepcional en el resto de las temáticas, lo que puede indicar que es una problemática por la que se sienten atravesados/as.

FN6.
“No quiero saber
el futuro” (S2, M)



Por ejemplo, un participante, hizo referencia al malestar que le generaba la incertidumbre y “ser estudiante [y] lidiar con todos los deberes que te ponen y estudiar cada semana para los exámenes finales, además de enfrentarse al futuro que se ve que no tiene buena pinta” [FN6].

Por otro lado, otra estudiante, muy comprometida con la actividad de clase, habló del malestar provocado por el acoso recibido bajo el título “La luz entre la oscuridad”:

FN7.
“La luz entre la
oscuridad” (S2, F)



“En un mundo donde la oscuridad del bullying y la depresión consumía su existencia, una chica solitaria anhelaba encontrar un rayo de luz [...] Un día, mientras caminaba por los pasillos de su escuela, alguien notó la tristeza oculta en sus ojos detrás de una sonrisa forzada [...] La compasión y la amistad de esta persona se convirtieron en un rato de luz en medio de su oscuridad [...] la amistad se convirtió en amor y la chica encontró en esa persona un refugio para su sufrimiento [y] demostraron que incluso en los momentos más oscuros, el amor puede ser un faro de esperanza y transformación” [FN7].

Por último, otra estudiante reflexionó sobre el impacto que la discriminación tiene sobre la salud mental de las personas, escribiendo en su fotonarrativa:

**FN8.
Discriminaciones y salud mental (S1, F)**



“[M]e ha hecho recordar a la discriminación que hay hacia la gente, ya sea tipos de racismo, discriminación física, etc. Estos comentarios afectan directamente a las personas que los sufren y pueden crear inseguridades [...] problemas como la depresión o de salud mental, ansiedad, etc.” [FN8]

Adicciones.

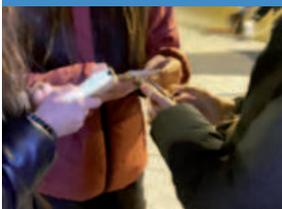
Relacionado con el tema anterior, el estudiantado también reflexionó en la última sesión sobre dos tipos de adicciones, al tabaco y a las pantallas.

**FN9.
Adicción al tabaco (S5, F)**



“Yo pienso que es un problema que la gente empiece a fumar a tan temprana edad, por el hecho de que afecta a su propia vida [...] creo que deberíamos hacer esto más visible [...] el tabaco provoca una adicción y debemos ser conscientes de ello” [FN9]

**FN10.
Adicción a los móviles (S5, F)**



La adicción a los móviles “puede tener efectos negativos en la salud física y mental de los jóvenes [...] además, la adicción a las redes sociales puede llevar a la comparación constante, la baja autoestima y la ansiedad, ya que los jóvenes se ven expuestos a una búsqueda constante de validación” [FN10].

Presión estética.

En la última sesión también se trajo a colación la presión estética y la gordofobia en 2 fotonarrativas, una realizada por un chico (FN11) y otra por una chica (FN12).

**FN11.
Estándares corporales (S5, M)**



“por qué si una persona está gorda tiene que comer menos y si está delgada tiene que comer más, creo que en esta sociedad por desgracia siempre se cuestiona todo y que la gente siempre tendrá un estándar de tipo de cuerpo”.

**FN12.
TCAs (S5, F)**

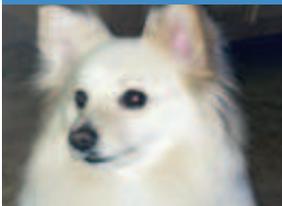


Otra estudiante, ubicaba la adolescencia y el instituto como un espacio de especial vulnerabilidad para el desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria (TCAs) ya que: “muchos de estos trastornos surgen a causa de inseguridades o de la ansiedad que puede originar el instituto” [FN12]

Maltrato animal.

Dos estudiantes (1 chico y 1 chica) en la última sesión trajeron fotografías de sus mascotas con el fin de mostrar su preocupación ante el maltrato animal.

**FN13.
Maltrato animal
(S5, F).**



“He escogido esta foto de mi perra porque quería mostrar el maltrato animal con esta fotografía, ya que creo que es un tema poco tratado y que no ha sido tema de debate hasta ahora y la sociedad le da poca importancia. Creo que como igual que todos los tipos de maltrato deberían dejar de existir por el simple hecho de que estás haciendo mal a otra persona y en este caso a un ser vivo” [FN13]

Okupación.

Este tema apareció tanto en los debates de la sesión introductoria como en la primera sesión de photovoice como algo que les preocupaba y que percibían como injusto. En estos discursos se podía inferir como la exposición de esta temática en los medios de comunicación había calado en sus percepciones de esta. En este sentido, “encontramos narrativas que defendían que no podía ser que te fueras de tu casa y te la ocupasen, alguno de ellos incluso decía estar muy informado y escuchar podcasts sobre el tema” (DC).

En la FN14, realizada por error en la sesión 3 porque el estudiante no había entendido la consigna, exponía su rechazo al vandalismo que se derivaba de la okupación, mientras pedía un endurecimiento de las leyes:



FN14. Vandalismo y ocupación (S3, M)

“Muchas veces cuando la policía desaloja un piso/casa okupa, sus ocupantes y su entorno reaccionan de forma violenta provocando actos de vandalismo en la ciudad. Además, creo que se deberían endurecer las leyes para desalojar un piso/casa ocupada ya que el proceso judicial es muy lento”

Libertad de expresión.

El último tema que surgió de los propios intereses del estudiantado fue la libertad de expresión representada en una fotonarrativa titulada “Silencio cruzado” y que llevaba consigo la siguiente reflexión:

FN15.
“Silencio cruzado”
(S2, F)



“Esta fotografía representa la idea de ser reprimido, silenciado o censurado. A pesar de que nos dicen que somos libres y que podemos expresar cómo nos sentimos y en qué pensamos, ¿lo somos en realidad? [...] Legalmente todos tenemos derechos a expresar nuestras ideas, opiniones y creencias sin ser juzgados o reprimidos de ninguna manera. Aunque existe este derecho, en muchos casos no se aplica del todo”. [FN15]

4.1.2 Hilos emergentes

Las adolescentes que han participado en el diagnóstico no han mostrado una alta inquietud en relación con los discursos de odio presentes en la sociedad y las temáticas que han propuesto de manera emergente en la primera y última sesión (véase Tabla 9) se dirigen principalmente a identificar el tema del medio ambiente y cambio climático, trabajado anteriormente en el aula con la docente de la asignatura.

Tabla 9. Temas de interés del estudiantado participante

TEMÁTICAS EMERGENTES	FRECUENCIA		
	F	M	TOT.
Medioambiente	5	1	6
Pobreza	1	1	2
Presión social y malestar psicológico	2	1	3
Adicciones	2	0	2
Presión estética	1	1	2
Maltrato animal	1	1	2
<i>Okupación</i>	0	1	1
Libertad de expresión	1	0	1
TOTAL	13	6	19

Además, es importante evidenciar que, si bien había en la clase casi el doble de chicos que de chicas, estas últimas llevaron a las sesiones segunda y quinta más fotonarrativas realizadas adecuadamente (o sea que respondían a la consigna) que sus compañeros. De hecho hay 13 fotonarrativas válidas de chicas de las 16 posibles y sólo 6 fotonarrativas válidas de chicos de las 24 posibles.

El contenido de las historias tiende a ser presentado de una manera poco personalizada lo que podría indicar o bien un distanciamiento del tema o poco interés en ponerse en cuestión en el contexto del espacio de la clase. Las habilidades de abstracción y autorreflexión puestas en práctica tanto en el momento de realizar las narrativas como en los debates han sido bastante limitadas, mostrándose más frecuente la explicación cívica de la problemática y la responsabilización de agentes externos que no una capacidad/voluntad de análisis de la propia implicación con la misma. En este sentido hay que destacar, por ejemplo, el amplio debate en contra del fenómeno de las ‘okupaciones’, traído a colación a través de una fotonarrativa, en el que el alumnado reproducía algunos de los discursos alarmistas de la prensa más sensacionalista. Además, si bien el perfil medio del alumnado no pertenecía a una clase acomodada, este en ningún caso se vinculó con el tema de la pobreza, presentado simplemente como la existencia de algunos grupos privilegiados.

La temática sobre la cual se han presentado narrativas de una manera más personalizada es la del malestar psicológico ligada al estrés y a la presión social que se vive tanto en relación con el estudio como a las presiones de los pares, también evidenciada en una de las narrativas sobre la presión estética. En general las fotonarrativas más reflexivas y personalizadas de este bloque son realizadas por chicas mientras que las que hacen proclamas sobre injusticias sociales por parte de agentes superiores/externos sin profundizar en ellas son mayoritariamente presentadas por chicos.

4.2. Privilegios étnicos y racismo

La mayoría de fotonarrativas elaboradas durante esta sesión, realizadas por alumnado no etnicizado, estaban orientadas a describir el racismo, aun cuando las preguntas disparadoras buscaban abrir el camino a la autorreflexión, como, por ejemplo, “¿tiene tu color de piel, procedencia u origen algún efecto en tu vida cotidiana?” Las “narrativas [estaban] escritas en tercera persona, había poca autorreflexión o autocrítica” (O1, T2) y sólo dos estudiantes contestaron haciendo referencia directa a su experiencia personal.

4.2.1 Fotonarrativas de privilegios y racismo

Postura 1. Privilegios ¿yo?

En estas narrativas se partió de la experiencia de la blanquitud, sin problematizar el privilegio que otorga ni hacer referencias al racismo.

FN20.
Mi color de piel no tiene efecto en mi vida (S3, M)



“Mi tono de piel no tiene ningún efecto en mi vida, yo tampoco considero que tenga un privilegio por tener el color que tengo [...] al final todos somos seres humanos y todos deberíamos de tener los mismos privilegios. [...] puede ser que en países con diferentes políticas sí que pueda tener unos privilegios que puede ser la gente con una piel más oscura no tiene” [FN20].

Otro chico trajo una imagen del asesinato de George Floyd, fotografía que no incluimos en el informe por respeto a la víctima y como posicionamiento en contra de la espectacularización y explotación del sufrimiento de personas no blancas. Esta fotografía iba acompañada de una narrativa bastante contradictoria en la que se afirma que las personas discriminadas son tan privilegiadas como las demás: “nunca me han discriminado por mi tono de piel y nunca me han comentado nada al respecto [...] creo que todas las pieles o colores tienen los mismos privilegios, lo que pasa es que unos están más discriminados que otros” [FN21 (S3, M)].

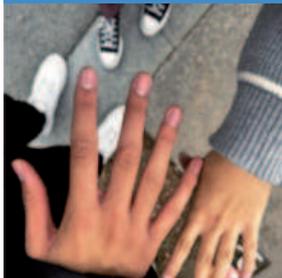
En el debate se muestra de manera aún más clara esta dificultad para entender los privilegios:

“(…) otra cuestión relevante es que parecen no saber la diferencia entre privilegios y derechos. Se piensan que son lo mismo. Hay un momento que pregunto en uno de los subgrupos si una persona blanca puede sufrir racismo y me contestan con un sí rotundo: ¿es lo mismo insultar a una persona negra o árabe a que te digan “puto españolito” (recojo su misma expresión)? Sin embargo, a esto responden que no. Cuesta que mantengan la atención y que profundicen en la disonancia de ambas respuestas” (DC)

Postura 2. El racismo existe⁶

Hay narrativas que explican el racismo de forma superficial como un proceso a través del cual se discrimina a personas “por el hecho de tener un color de piel o un origen diferente al tuyo” [FN16], reconociendo en ocasiones que “a pesar de que digamos que no hay racismo, sí hay y cada vez más, sobre todo en escuelas e institutos”, inclusive por cuestiones religiosas [FN18].

FN16.
(S3, F)



FN18.
(S3, M)



En esta línea, hablaron también de los prejuicios que se tienen sobre las personas racializadas o migrantes:

FN19.
Prejuicios (S3, M)



“veo situaciones que considero injustas, por ejemplo, [que la gente piense] que por tener otro color de piel vayan a hacer algo malo. [...] considero que hay países que sí tendrían [privilegios] por culpa de la cantidad de racismo que hay, le dan más importancia a un color que a otro” [FN19].

6. En el Anexo IV hay dos fotonarrativas que forman parte de esta categoría tituladas “¿Excluimos colores?” y “El racismo”. No han sido incluidas en el texto por la similitud con el resto de fotonarrativas aquí expuestas.

El único espacio donde se identificó el racismo de forma un poco más clara es el ámbito del deporte, donde los insultos tienen un carácter muy explícito.

**FN22.
Racismo en el
fútbol (S3, F)**



“He hecho esta foto representando la injusticia con tu color de piel en el campo de fútbol. Por ejemplo, cuando el árbitro o algún jugador es de fuera o tiene un color de piel diferente las personas de la grada pueden llegar a insultar por su color de piel y su nacionalidad, dicen comentarios como “vete a tu país” [...] es una cosa que suele pasar mucho”

En las narrativas mayoritarias que hemos presentado en esta categoría, encontramos el reconocimiento de una problemática sin que haya profundización al respecto, ni como respuesta a las estimulaciones de la investigadora:

“[les pregunta] si las injusticias que perciben a su alrededor no les mueven como jóvenes. Contestan que consideran que el racismo es algo que está tan normalizado que es muy difícil cambiarlo. Que los jóvenes no se preocupan tanto por eso, lo dan por sentado, así es y ya. Noto esta indiferencia de forma generalizada, no sólo con relación a este tema, sino a otros que han ido surgiendo durante el resto de las sesiones. No muestran implicación (...) sus preocupaciones parecen ser otras. No se encuentran análisis críticos que puedan movilizar a la acción” (DC).

Postura 3: El miedo a la diferencia.

Sólo en una ocasión se muestra cierta indignación ante esta problemática relacionada a un pequeño análisis de sus causas:

**FN17.
(S3, F)**



“[e]l hecho de ser diferente genera miedo e inseguridad a las otras personas, por el desconocimiento, a pesar de que no tenga nada que ver con cómo es una persona [...] ¿De verdad un hecho tan simple como el color de piel es tan importante como para discriminar a una persona?” [FN17].

4.2.2 La madeja del racismo

La poca puesta en práctica de dinámicas de autorreflexión se ha mostrado muy claramente en el contexto de las narrativas y debates sobre el racismo donde se ha evidenciado una clara dificultad a la hora de reconocerlo sin minimizar las prácticas discriminatorias.

“cuando pregunto cómo se manifiesta [el racismo] en su entorno les cuesta mucho responder (...) Un chico incluso dice que él no lo ve, a lo que una compañera responde que si no escucha los insultos de “puto moro” por el pasillo del instituto (...) Él le quita peso y dice que “si es entre amigos no pasa nada, hombre” (DC)

Las (pocas) fotonarrativas realizadas pueden categorizarse en tres grupos (Tabla 10)

Tabla 10. Temas surgidos ante el racismo

PRIVILEGIOS ÉTNICOS Y RACISMO	FRECUENCIA		
	F	M	TOT.
Privilegios, ¿yo?	0	2	2
El racismo existe	4	2	6
El miedo a las diferencias	1	0	1
TOTAL	5	4	9

En general el estudiantado reconoce que el racismo existe (hay 6 narrativas de este tipo) y que se manifiesta mediante actitudes y comportamientos moralmente reprobables, presentando no obstante discursos generalistas y superficiales. Sólo una de las fotonarrativas hace referencia a un caso específico de racismo, aunque situado en un contexto no personal (lo que se da en el fútbol).

En los debates quedó claro que el estudiantado consideraba “que la gente migraba por situaciones complejas: guerras, hambre, peligro de muerte, etc.” (O1, T1), situaciones extremas debidas a “la organización de esos países [de origen, como, por ejemplo, que fueran] dictaduras” (O1, T2). La creencia eurocéntrica de que hay migraciones porque en determinados lugares/culturas, las personas son “incapaces” de gestionar adecuadamente sus recursos fue bastante predominante.

Aunque admitían que el racismo existía en nuestro contexto, por ejemplo, “en la política (solo asociado a VOX) [...] Al preguntarles si lo identificaban en otras políticas/partidos no había más respuesta” (O1, T2). De hecho, en varias ocasiones en el debate se manifestó una perspectiva eurocéntrica que ubicaba un mayor racismo en otros países considerados “menos avanzados”.

Hemos detectado muchas dificultades para reconocer el racismo como un problema estructural manifestado a través de leyes o políticas, así como entender los efectos de estas en su entorno cercano:

“Al comentarles que había observado mucha diversidad al entrar en el instituto, pero que no lo había visto reflejado en los dos grupos de 1º de bachillerato, les pregunté si lo habían notado y si sabían por qué podía pasar. Me comentaron que sí que era verdad, pero que no lo habían pensado. Lo asociaron a que personas de otras culturas/religiones/orígenes a lo mejor hacen un grado medio para poder trabajar más rápido porque necesitan estos ingresos o tienen que colaborar con el negocio de la familia” (O1, T2)

Si bien se identifica en este sentido una necesidad específica, el discurso parece asociarla más a una preferencia individual o cultural que no al análisis de las matrices de opresión. De hecho, el racismo se narra como causado por personas concretas dentro de “nuestras sociedades avanzadas”, reforzando el mito de la manzana podrida. Es decir, que la creencia es que en el caso de los países europeos las personas con actitudes/conductas racistas son algo excepcional y no la norma:

“A mí me preocupa que en una sociedad tan avanzada como la nuestra en aspectos como estos, haya gente que siga sin avanzar, las personas con diferentes tonos de piel merecen lo mismo que cualquiera de nosotros y ninguno tendría que criticar eso” [FN20]

No obstante, en ningún caso se llegó a reflexionar sobre la conexión entre los privilegios euroblancos y la explotación de otros países. De hecho, las dos personas que en sus fotonarrativas intentan contestar directamente a la pregunta de reflexión lo hacen negando tener privilegios.

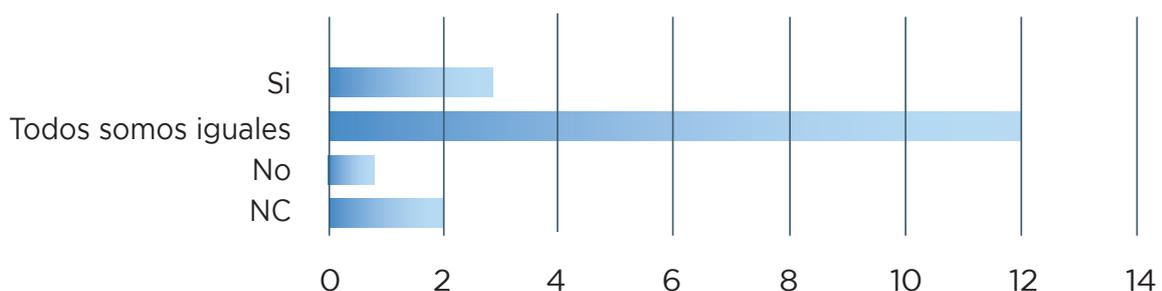
Es más, en los debates se evidenció la creencia de que las personas migrantes tienen privilegios a la hora de recibir ayudas por parte del Estado, por lo que se les preguntó explícitamente:

“[...] si sabían los requisitos que había para que una persona pudiera recibir una prestación y me comentaron: el nivel de ingresos... y les pregunté: ¿la religión, cultura o color de piel también es un requisito? Uno de ellos me comentó que sí, [mientras que los] otros dos me comentaron que la verdad, no se habían informado sobre este tema” (O1, T2)

Incluso el discurso de la chica que propone una fotonarrativa con un análisis ligeramente más profundo respecto a posibles causas del racismo (FN17), no reconoce explícitamente en sus reflexiones los sistemas de dominación sobre el que se basa.

Resumiendo, la actitud hacia la problemática parece ser de políticamente aceptable, de hecho, en el cuestionario de satisfacción (E1) el posicionamiento más común fue “creo que todos somos iguales” (12 de 18), sólo 3 estudiantes contestaron que se definían antirracistas, uno no antirracista y dos prefirieron no contestar (Figura 3).

Figura 3. ¿Te consideras a ti misma una persona antirracista?



Sin embargo, es muy llamativo que dos de tres estudiantes de origen migrante no quisieron participar en la sesión. En uno de los casos se asoció esta decisión a que el estudiante no estaba de humor por un conflicto con una nota, el otro chico simplemente mencionó que prefería quedarse con su amigo. Si bien tanto las técnicas como la profesora estuvieron un rato hablando con ellos, preguntándoles si necesitaban algo y dejándoles la puerta abierta por si en algún momento se querían incorporar, declinaron la invitación y solamente el otro alumno de origen migrante mostró interés por entender las razones por las que no querían participar:

“Me ha sorprendido que ninguna persona del grupo se acercara a los dos chavales que hablan árabe [y que no han querido participar]. Me ha sorprendido que precisamente en un grupo saliera “aquí no dejamos a nadie solo”, pero nadie les preguntó cómo se sentían [...] en la sesión anterior estuvieron todo el rato hablando en árabe entre ellos dos y que esta semana estuvieran automáticamente fuera de la sesión. Solo el chico nuevo (que también hablaba árabe con ellos) les abrazó [al llegar, explicándoles como él] gestionaba el tema de las notas con su familia” (O1, T2)

4.3. Género(s) y feminismos

A pesar de que la sesión sobre esta temática partía de la consigna “¿Cómo afecta que seas chico o chica a tu vida cotidiana?”, las fotonarrativas tienden a ser distantes de propuestas situadas y personales y podemos observar posiciones neutras o políticamente correctas hacia los discursos feministas. Fue en los debates donde se expresaron posicionamientos, principalmente por parte de chicos, que consideraban que el feminismo luchaba por los derechos de las mujeres en detrimento de los de los hombres. Al contrario, las intervenciones que intentaban desmontar la negación de las violencias de género (e.g., denuncias falsas) o la culpabilización de las supervivientes fueron muy puntuales.

Hemos identificado tres categorías de propuestas discursivas: una primera que podríamos definir antisexista, una segunda igualitarista y una tercera de resistencia directa al feminismo.

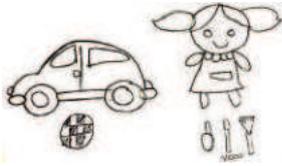
4.3.1 Fotonarrativas sobre relaciones de género

Postura 1. Anti-sexista: reconociendo desigualdades.

Esta postura fue la más común y se basa en discursos que reconocen la existencia de desigualdades de género y cómo de estas se benefician los hombres. Se presentan en este sentido los mandatos de género (5 fotonarrativas), la brecha salarial (3 fotonarrativas) o la violencia sexual hacia las mujeres (2 fotonarrativas). Sin embargo, no se aprecia un cuestionamiento profundo de las causas estructurales de la problemática, sino se mencionan temáticas muy visibilizadas, aquellas que suelen ser abordadas en la sensibilización para la igualdad de género.

En este sentido se menciona cómo los mandatos de género comienzan en la infancia a través de la generización de los juguetes que buscan ir moldeando las conductas a través de la socialización de género, definiendo como injusto que:

**FN26.
Socialización de
género (F, S4)**



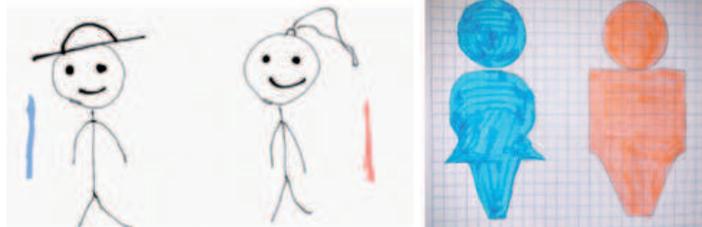
“Cuando somos pequeños a los niños les regalan coches o pelotas de futbol para jugar, en cambio, a las chicas les regalan muñecas y maquillaje de juguete, eso es injusto porque [puede que] al niño le agraden más las muñecas que los coches”

En esta línea, dos chicos expresaron en sus fotonarrativas su desacuerdo con que ciertos colores se asocien a la masculinidad (azul), mientras que otros a la feminidad (rosa), lo que tenía como efecto que “[c]uando de pequeños veíamos a algún niño con una camiseta rosa se reían de él, burlaban o cosas así” [FN27], aunque consideran que esto ya no afecta tanto en edad adolescente:

“[a]hora ya está más arreglado el tema, al menos a nuestra edad ya por ejemplo yo veo algunas botas de fútbol rosas y pienso que son guapísimas, pero bueno en el colegio puede ser que sigan con el mismo tema” [FN27]

Las imágenes de la FN27 y FN28, son “especulares” ya que representan una figura masculina y una femenina vestidas en un caso con los colores acordes al estereotipo de género y en otro al revés afirmando que: “[p]or suerte con el tiempo va disminuyendo este pensamiento, pero que todavía exista me parece vergonzoso” [FN28].

**FN27 (S4, M) y
FN28 (S4, M).
Generización
del color y la
vestimenta**



Bastante acuerdo suscitó en los debates el reconocimiento de la feminización de ciertos espacios y las tareas a ellos asociados como la cocina [FN29] y los baños públicos [FN30] donde el cambiador representa la carga de cuidados diferenciada.

**FN29 (S4, M) y
FN30 (S4, F).
Espacios
feminizados.**



En esta misma línea, dos chicas hicieron sus fotonarrativas en torno a la desigualdad salarial en el ámbito del fútbol: “El salario del convenio del fútbol femenino es de 16.000 euros mientras que el del masculino es de 200.000 euros” [FN31]. Cosa que demostraría como “le dan mucha menos importancia y mucho menos respeto a ellas (...) por el simple hecho de que como somos mujeres lo hacemos mal o simplemente no servimos para eso” [FN32].

**FN31 (S4, F) y
FN32 (S4, F).
Desigualdad en
el fútbol.**



**FN33.
Desigualdad
salarial (S4, F)**



La FN33 abordó la misma temática, pero de manera más general definiéndolo como un problema “preocupante e injusto (que) está violando un principio fundamental de igualdad entre el hombre y la mujer” [FN33].

Por último, encontramos dos narrativas relacionadas a los peligros/inseguridad del espacio público para las mujeres. La FN34, narra el miedo personal de una de las jóvenes al estar en la calle, en una de las pocas fotonarrativas de este tema que partía de la propia experiencia:

**FN34.
Acoso callejero I
(S4, F)**



“Lo que quiero transmitir con esta imagen es el miedo que se siente cuando eres mujer, vas sola por la calle y sientes que alguien te está persiguiendo u observando. He querido centrarme en esta situación porque es un tema que me preocupa, ya que sobre todo afecta a las chicas de mi edad. La verdad es que me gustaría poder andar sola por la calle de noche sin sentir que me puede pasar alguna cosa y tener que pedir a alguien que me acompañe”.

**FN35.
Acoso callejero II
(S4, M).**

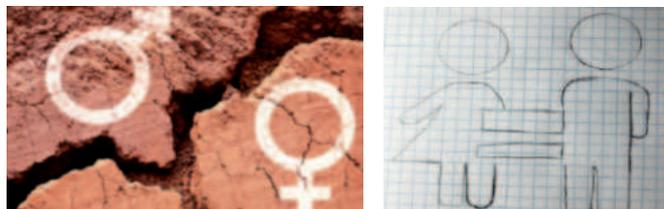


En la FN35, elaborada por un chico, la misma problemática se expone de forma superficial y generalista: “He escogido esta imagen ya que creo que las agresiones sexuales y comentarios ofensivos a la mujer por las calles es algo que sigue pasando y con mayor proporción que a los hombres”.

Postura 2. Igualitaristas: Ambos (SIC!) géneros tienen ventajas y desventajas.

Otra de las posturas habitual en los debates y directamente en 3 fotonarrativas fue reconocer que existen diferencias entre géneros, pero no jerarquías.

**FN23 (S4, F)
y FN24 (S4, M).
Diferentes
situaciones.**



Por ejemplo, la FN24, destaca los avances de los últimos años con relación a la igualdad de género, pero defiende que “a pesar de ello [hay] diferentes aspectos [en los que] los hombres tienen ventajas y desventajas, igual que las mujeres” [FN24]. Ahonda en este discurso la FN25:

**FN25.
Situaciones
injustas para varios
géneros⁷ (S4, M).**

“Hay muchas situaciones que son muy injustas para varios géneros, por ejemplo, el hecho de que las mujeres sufran más violaciones de todos tipos que los hombres menos es una desventaja claramente para que las mujeres o también en cuanto las penas por delito a los hombres se le acusan más años que a las mujeres” [FN25]

Se reproduce aquí el discurso de la ultraderecha de la desigualdad ante la ley que supuestamente enfrentan los hombres. De hecho, en los debates, uno de los jóvenes hizo referencia a que cuando una mujer ejerce violencia sobre su pareja masculina, será juzgada por violencia intrafamiliar lo que implicaría una posible condena menor. Aunque no todas opinaban lo mismo, había un acuerdo bastante generalizado al respecto (DC).

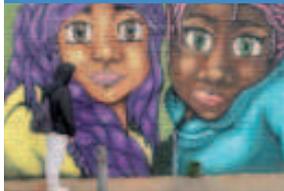
En una línea similar, aunque no idéntica, se posiciona la chica que ha realizado la FN23 en la que diferentes discursos acaban mezclándose. De hecho, aunque admitía que las mujeres se podrían llevar la peor parte ya que “sufren más violaciones de todos los tipos que los hombres” empieza su relato explicando que “[c]ada uno tiene diferentes miedos y diferentes situaciones”, entre las cuales fueron nombradas la capacidad gestante de las mujeres y que tienen más probabilidades de ser agredidas. Sin embargo, la narrativa no reflexiona sobre las causas de estas agresiones o las características de quienes las ejecutan y concluye situando las discriminaciones en el pasado “[antes] la mujer estaba, más infravalorada, tanto en los puestos de trabajo como en salario (...) ahora no creo que esta situación sea tan habitual/común” [FN23].

7. La narrativa no está vinculada a la fotografía, pero en su explicación el estudiante dijo que con la fotografía de la PlayStation buscaba destacar que le parecía injusto que existiera la creencia de que las chicas eran malas jugando a videojuegos.

Postura 3: Resistencias al feminismo.

Encontramos únicamente una fotonarrativa con este discurso de forma explícita, sin embargo, en el debate de las sesiones de diagnóstico y en la actividad de incidencia, el acuerdo con este postulado ha mostrado ser bastante generalizado.

FN36.
Falta de identificación de los chicos jóvenes con el feminismo (S4, M).



En la FN36, se presenta un mural del instituto con el rostro de dos mujeres por encima de un chico encapuchado de espaldas y se afirma: “actualmente también se puede ver que el feminismo ha dejado de luchar tanto por la igualdad y más porque la mujer tenga algunas ventajas en diferentes ámbitos en relación a los hombres” [FN36].

Los compañeros le hicieron eco en el debate sosteniendo que “el movimiento feminista no ha luchado por los derechos de los hombres y esto les había dejado en una posición vulnerable y de machistas [y uno de ellos decía que] tenía miedo de tener novia por si le denunciaba por violación” (O1, T2). Muchos sostuvieron que hay muchas denuncias falsas y pusieron en entredicho los relatos de las agredidas. Esto fue vinculado específicamente con casos de futbolistas que habían sido juzgados por violación de manera injusta ya que:

“destrozaban su carrera por una mentira. Sólo uno de los participantes planteaba que al final era la misma narrativa de que la mujer siempre es la mala que se inventa las agresiones, cuando generalmente no es así. Ante esto, muchos de ellos admitían que sí, que el número de violaciones reales debe ser más elevado, pero que las denuncias falsas existen y que también se les tiene que dar importancia” (DC).

4.3.2 La madeja del sexismo

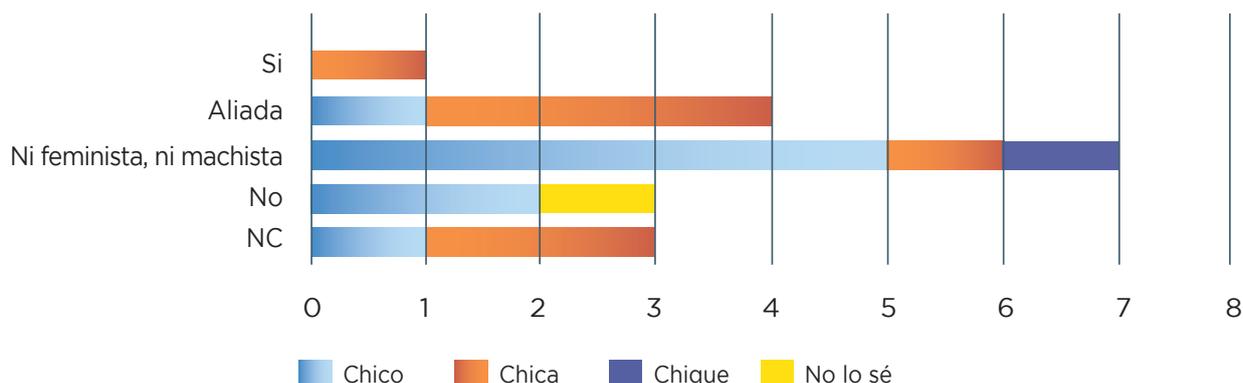
Con relación a las discriminaciones de género y las propuestas feministas casi todas las narrativas de las chicas hablan de las desigualdades, mientras que en el caso de los chicos lo hacen sólo un poco más que la mitad de ellos (Tabla 11). No se aprecian análisis profundos de las relaciones de poder generizadas que llevan al desenlace de las violencias de género.

Tabla 11. Temáticas surgidas en relación al género.

POSTURAS HACIA EL FEMINISMO	FRECUENCIA		
	F	M	TOT.
Anti-sexista: reconociendo algunas desigualdades	7	3	10
Igualitarista: ambos (SIC!) géneros tienen ventajas y desventajas	1	2	3
Resistencias al feminismo	0	1	1
TOTAL	8	6	14

Coherentemente con esto el posicionamiento expresado respecto al feminismo en el cuestionario de satisfacción (E1), donde sólo una chica se declara feminista y otras 4 aliadas (Figura 3). La postura predominante es la de autodefinirse como “no soy ni feminista ni machista” con 7 respuestas, correspondientes a 5 chicos, 1 chica y una persona que se definió como chique⁸.

Figura 4. ¿Te consideras a ti mismo/a/e una persona feminista?



Si bien la mayoría de fotonarrativas presentan discursos de reconocimiento de algún tipo de discriminación en los debates estos discursos fluctuaron frecuentemente hacia la postura más “igualitarista”. De hecho, delante de las narrativas de acoso, algunas personas afirmaron que mientras las mujeres corren el riesgo de ser violadas, los chicos suelen ser atacados con mayor frecuencia y que “[e]l espacio público solo era hostil e inseguro de las 2 am hasta las 4 am” (O1, T2).

En el debate además se distanciaron de las violencias, expresando que el acoso callejero es realizado principalmente por hombres de edad avanzada, a los que es muy difícil cambiar la mentalidad y que realmente poco se puede hacer para terminar con esta situación. Cuando se les pregunta cuál creen que es la intención de los acosadores, responden que lo hacen por aburrimiento y porque son mayores. Finalmente, es remarcable que en sus discursos con frecuencia ubican la culpa en la conducta o las decisiones de la agredida. Por ejemplo: *en verano somos más acosadas por ponernos vestido o ir maquilladas* (DC).

Muchos consideraban además que también hay muchas violaciones ejercidas por mujeres de las que nunca se habla. Esto generó un debate sobre cómo una mujer podría violar, entendiendo que la violación se produce únicamente a través de la penetración. Sólo una de las compañeras cuestionó este discurso preguntando por casos concretos de denuncias falsas o violaciones ejercidas por parte de mujeres. Si bien nadie pudo aportar ejemplos, siguieron manteniendo que eso ocurría y que era importante (DC).

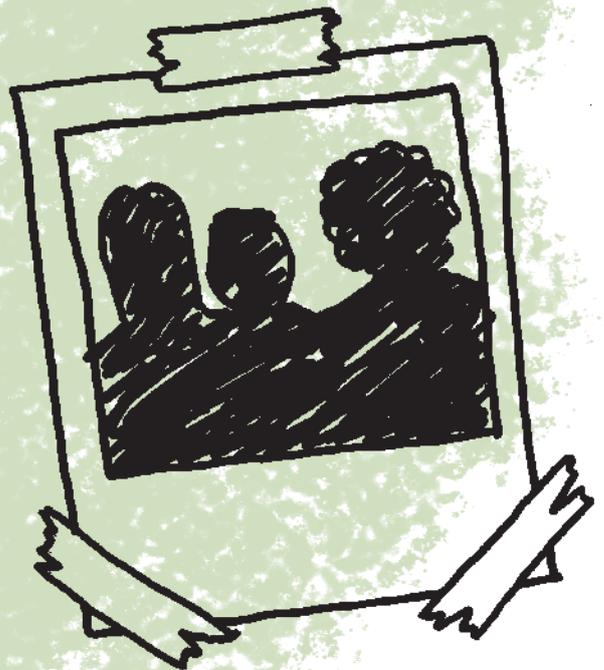
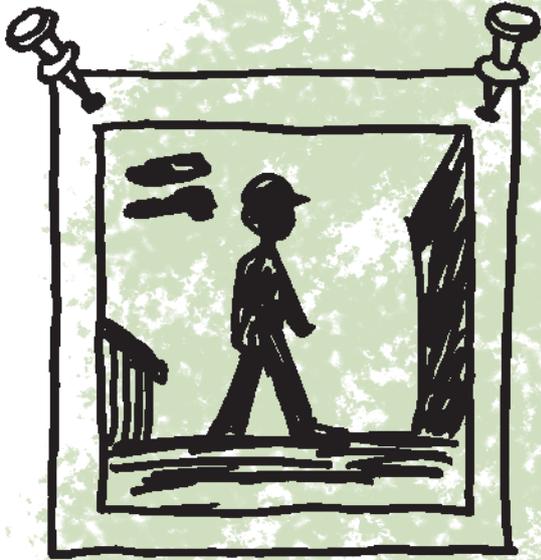
Es relevante señalar que, en la actividad del semáforo de la sesión de incidencia, todo el mundo, incluso el estudiante que cuestionó anteriormente a sus compañeros, mostró acuerdo con la afirmación de que había futbolistas encarcelados injustamente por denuncias falsas. También, cuando se planteó la frase “las mujeres también violan y no se le da tanta importancia”, aunque con algunos votos neutros, predominaron votos a favor. A pesar de que claramente en esta sesión se generó un clima de inseguridad y

8. No tenemos conocimiento de que hubiera una persona que se declarase no binaria, pero en los cuestionarios una persona contestó esa opción.

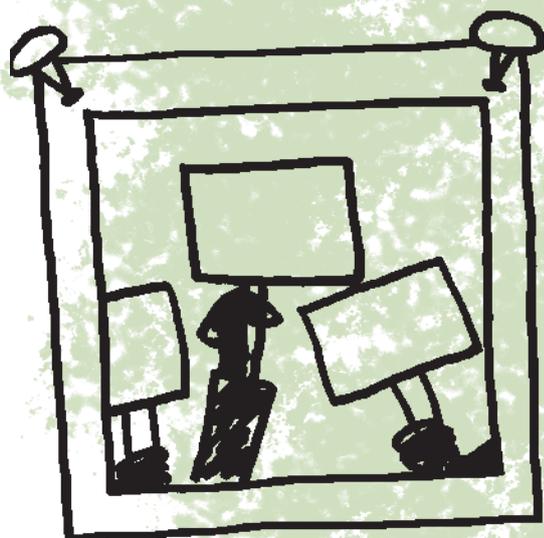
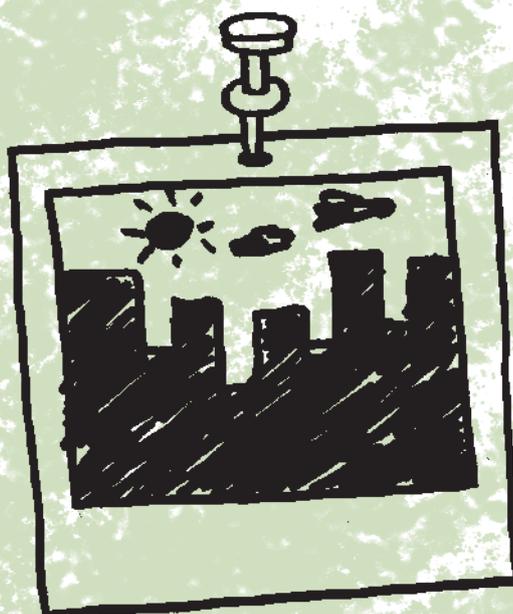
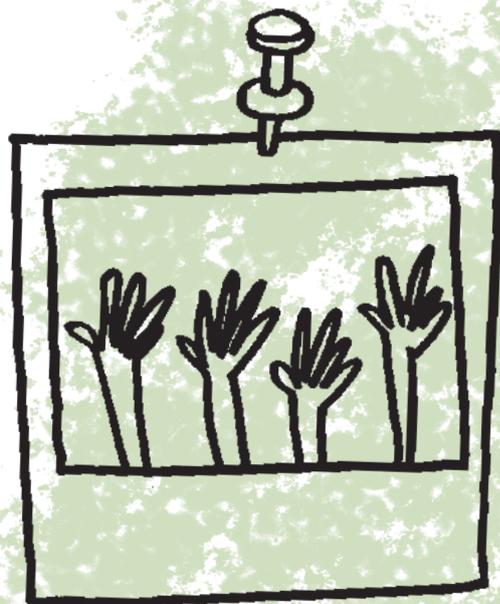
presión grupal, es un resultado significativo que nos sugiere que el discurso antifeminista puede estar calando también entre las chicas.

Si bien se suele comentar que las y los jóvenes de hoy en día están socializados y son conocedores de los discursos feministas en nuestro caso no parece ser así, de hecho: sólo una de las estudiantes [FN34] conocía el significado de la expresión “sola y borracha quiero llegar a casa”; había una dificultad generalizada para entender que no todas las violaciones implican penetración y se reproducía la narrativa de la culpabilización de las víctimas de violencia sexual. Si “para muestra, un botón” estos ejemplos evidencian la gran distancia de los debates feministas de los discursos de las personas participantes.

En general, durante todas las sesiones, hemos detectado carencia de un análisis estructural de las violencias de género. Esta incompreensión hace que las leyes y políticas para hacerles frente sean interpretadas como innecesarias o discriminatorias en lugar de una respuesta a un problema social. Los discursos antifeministas parecen definir realidades que este grupo de adolescentes no pone en entredicho y que pueden convivir con narrativas que sí consideran que la violencia hacia las mujeres existe como tal, a pesar de las disonancias ideológicas entre ambas perspectivas.



EL PHOTOVOICE PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN JUVENIL CONTRA LOS DISCURSOS DE ODIO

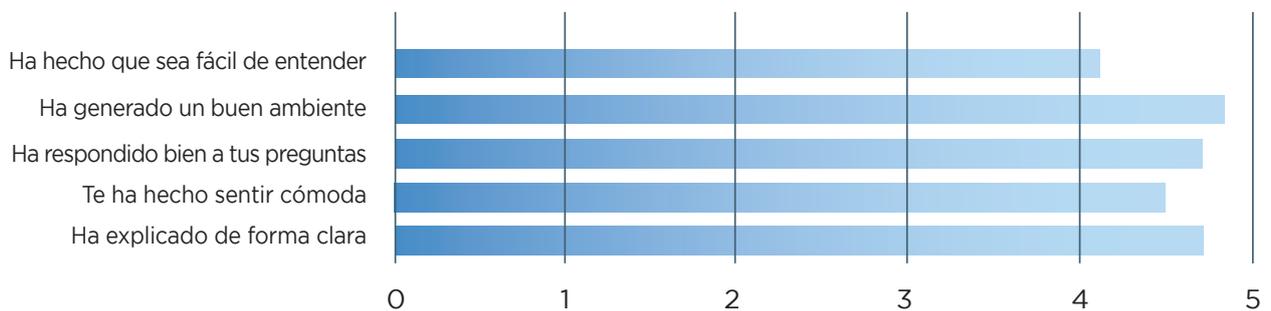


5.1. Evaluación de la experiencia

En el cuestionario de evaluación, la formación ha sido valorada con una nota media de 7,22 sobre 10, considerando 10 estudiantes que les había gustado más de lo que se esperaban en un principio (una de ellas mucho más) y otros ocho que afirman que ha cumplido con sus expectativas.

El alumnado que consideró positivas las interacciones y atención a las necesidades del grupo (Figura 5) reconoció la capacidad y esfuerzo de la formadora y de las demás colaboradoras (puntuadas en una escala Likert 0-5 como el resto de los valores presentados aquí).

Figura 5. Valoración de la facilitación



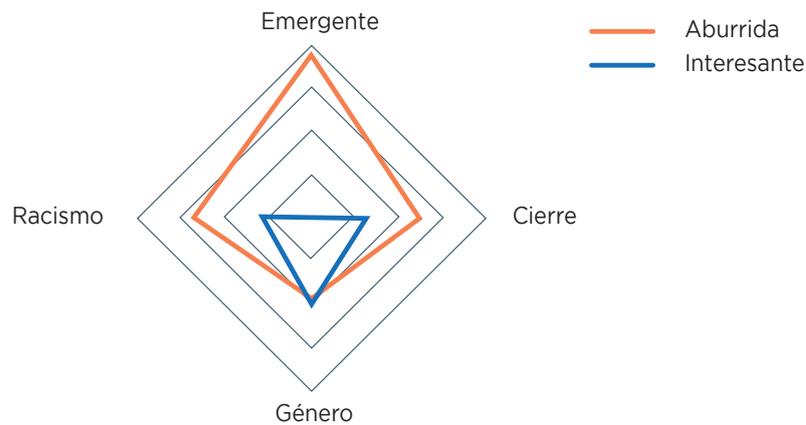
En este sentido, no sorprende que la experiencia vivida haya sido descrita con palabras muy positivas. De hecho, como se ve en esta nube de palabras (Figura 6), no solamente la han considerado interesante e informativa, sino que han valorado positivamente el respeto y la confianza que se ha generado, así como la libertad para expresarse.

Figura 6. Valoración global de la experiencia.



Si miramos más en detalle la valoración de las diferentes sesiones (Figura 7) el alumnado que ha contestado al cuestionario las considera en general más interesantes que aburridas. Sin embargo, podemos notar una clara involución en estas valoraciones. El primer día fue bien valorado por todo el mundo mientras que en el segundo encuentro (sobre racismo) ya encontramos 5 personas que lo definen como aburrido y el siguiente (sobre género) es el único que es valorado por más personas como aburrido que como interesante. El último encuentro, en el que se abre la posibilidad de elaborar una última fotonarrativa sobre sus intereses y se realiza un mural global, el interés vuelve a subir un poco, aunque de manera reducida.

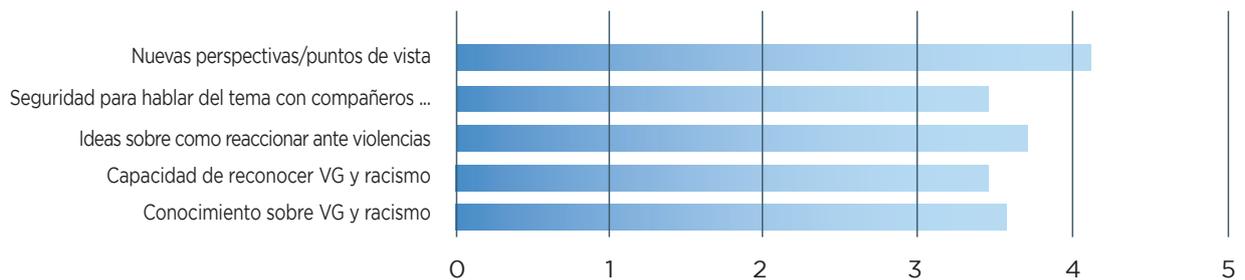
Figura 7. Valoración por sesiones



Hay que destacar, por otra parte, que en los debates (en pequeño grupo o generales) el estudiantado expresó cansancio y aburrimiento con el tema del género y del feminismo (DC, O1 T1, O1 T2).

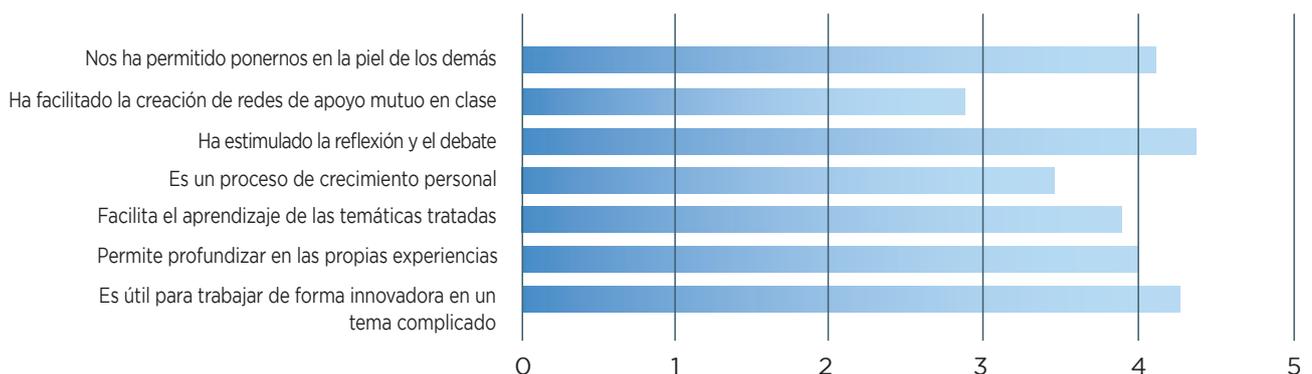
El estudiantado muestra, sin embargo, una buena percepción de los aprendizajes adquiridos a partir de esta experiencia, sobre todo en cuanto a nuevas perspectivas y puntos de vista como puede apreciarse en la Figura 8.

Figura 8. Aprendizajes derivados de la experiencia



En términos generales el photovoice ha sido considerado por parte del alumnado como adecuado para trabajar temáticas como el racismo y las violencias de género, destacando como excelentes: la capacidad para estimular la reflexión y el debate seguido por la utilidad para trabajar un tema complicado y la posibilidad de ponerse en la piel de los demás. El elemento que ha sido peor valorado, resultando sin embargo suficiente, es la creación de redes de apoyo mutuo en el aula (Figura 9).

Figura 9. Valoración del photovoice para tratar las temáticas abordadas



A pesar de estas buenas valoraciones, la mitad del alumnado (10) no tiene claro que la experiencia pueda tener un efecto positivo en la clase o en el grupo de amigos, 2 consideran que no ha servido para tal fin y solamente 7 están convencidas/os de su utilidad en tal sentido.

Por su parte, tanto la investigadora como las observadoras han reflexionado sobre algunas dificultades surgidas durante el proceso. En primer lugar, muchas de las fotografías elaboradas por el estudiantado son poco personales y parecen responder más a la lógica de deberes de clase que no de materiales producidos a partir de un interés personal de reflexión y trabajo individual y colectivo. En segundo lugar, aunque era complicado que mantuviesen la atención durante las sesiones y el debate solía estar liderado por unas pocas personas, el ambiente no era hostil, como sí ocurrió en la sesión de incidencia que acabó siendo muy caótica e incapaz de llevar a la generación de una línea de continuidad con el trabajo realizado.

5.2 Recomendaciones pedagógicas

Los resultados del proyecto muestran las dificultades en el trabajo con adolescentes en el contexto escolar sobre temáticas tan controvertidas y de actualidad como los discursos de odio.

Los esfuerzos para prevenir las violencias de género y reducir las discriminaciones racistas han llevado a que amplios sectores poblacionales hayan aprendido discursos y lenguajes respetuosos con las diferencias. Sin embargo:

1. Esta capacidad dialéctico-discursiva no siempre tiene un correlato en las actitudes y comportamientos de los sujetos en su cotidianidad (Barrios & Biglia, 2024), situación que conlleva el reto formativo de conseguir un saqueamiento radical de la internalización de la cultura cisheteropatriarcal eurocéntrica (Jimenez, 2022).
2. Asistimos a un resurgir de los discursos discriminatorios que crea el reto de contrarrestar las resistencias tanto hacia la justicia social generizada, como hacia el reconocimiento de los privilegios étnicos de las personas autóctonas en un contexto de individualismo neoliberal y de discriminación de clase.

En este sentido **una primera sugerencia sería la de empezar a trabajar estas temáticas desde edades muy tempranas**, sin embargo, es necesario repensar las formas de abordaje formativo para salir de prácticas adultocéntricas que, entre otras cosas, no reconocen la agencia y las capacidades de las personas más jóvenes.

Así, delante de los discursos de odio no hay que promover una cultura de la criminalización o dinámicas de control y penalización, **sino facilitar el crecimiento personal en la comprensión del fenómeno**, por ejemplo, poniendo el foco de forma sostenida en las disonancias de las narrativas internalizadas sobre la temática (e.g., la violencia de género es un problema social / muchas denuncias por violencias de género son falsas).

Además, en un contexto meritocrático en el que las prácticas de escolarización se conciben de manera funcional para tener un mejor encaje en el mundo del trabajo y, por lo tanto, una mejor posición social en el futuro es muy complicado pedir al alumnado que se plantee un cuestionamiento personal en el mismo espacio en el que es diariamente evaluado. La recomendación en este sentido es **utilizar preferentemente otros espacios y medios respecto al escolar para incidir en prácticas preventivas específicas de los discursos de odio**.

Particularmente difícil es el reconocimiento de los privilegios relacionados con un eje de dominación en aquellos casos en que se viven discriminaciones por otras razones. En este sentido, **el abordaje interseccional se hace indispensable** ya que, por ejemplo, trabajar de manera aislada el sexismo o el racismo con jóvenes que sufren por su posición de clase, tiende a generar fuertes resistencias que pueden llevarnos en la dirección opuesta a la que se pretendía.

Frente al individualismo imperante, es fundamental el desarrollo de prácticas que no entiendan la participación como algo circunstancial, sino que **apuesten por la creación de redes sociales y comunitarias**, ya que el desarrollo de la conciencia crítica individual no tiene por qué ir acompañado de la toma de acción contra las prácticas discriminatorias (Vaughan *et al.*, 2014).

Consideramos que muchas veces el trabajo para combatir los discursos de odio no tiene necesariamente que centrarse en estos sino en el **desarrollo y educación integral del alumnado**. En este sentido algunas de las recomendaciones que consideramos relevantes a poner en práctica en los contextos escolares son:

- a. Reservar espacios/horas de trabajo semanales o mensuales para trabajar sobre el bienestar de las jóvenes y su relación con las problemáticas sociales en un contexto no evaluativo (posiblemente con formadores que no ponen notas).
- b. Fomentar el pensamiento crítico y la relación de los contenidos curriculares con las cotidianidades del alumnado desde la más temprana edad, en lugar de estimular el aprendizaje funcional a la superación del curso escolar o a la obtención de buenas notas (el sistema de becas y acceso a la universidad debería ser modificado en este sentido también). Varias investigaciones (e.g., Gant *et al.*, 2009) muestran que la implicación de los y las jóvenes en la comunidad aumenta la adquisición de competencias de orden superior (análisis, síntesis). En este sentido cuando el profesorado identifique contradicciones en los discursos del estudiantado ha de favorecer que este sea capaz de identificarlas y analizarlas para promover reflexiones complejas.
- c. Estimular la capacidad argumental, incluso de ideas contrarias a la propia opinión, así como la capacidad analítica de la realidad social y las habilidades de abstracción.
- d. Revisar el sexismo y racismo que se está transmitiendo en el currículum oculto y facilitar espacios en los que el mismo profesorado pueda cuestionar sus prejuicios (no se puede pedir a la juventud que reconozca los suyos si no conseguimos reconocer los propios). Mostrar las debilidades y contradicciones del profesorado y de otras figuras adultas frente a la idea que lo “normal” es no tener prejuicios/defectos para permitir el cuestionamiento de las propias prácticas y favorecer así la asunción de una actitud autocrítica que permite reconocer el privilegio. De hecho, la juventud necesita modelos adultos que puedan enseñar y modelar competencias de incidencia y fomentar oportunidades (Cardarelli *et al.*, 2021).
- e. Estimular la conciencia colectiva del alumnado y la comprensión de que son una generación que puede producir cambios sociales importantes trabajando conjuntamente. Alentar, en este sentido, la creación de colectivos estudiantiles, grupos de reflexión entre pares y espacios de autogestión para la educación y el crecimiento colectivo.
- f. Potenciar el contacto con referentes de masculinidades no hegemónicas en los diferentes campos del saber, tanto con un enfoque histórico como con una atención a la actualidad y a figuras que atraen la atención de las personas jóvenes (futbolistas, influencers, tiktokers, cantantes, etc.).

- g. Aumentar los conocimientos de técnicas de gestión de grupo por parte del profesorado, para evitar que las polarizaciones en las clases creen dinámicas de presión entre iguales hacia las posturas más intransigentes y para facilitar la gestión en lugar de la evitación de los conflictos que, inevitablemente, se dan en contextos de grupo.

Por lo que concierne al **abordaje con talleres o cursos específicos** se aconseja de manera general:

1. Crear itinerarios formativos no explícitamente centrados en racismo y/o sexismo, sino que aborden elementos estructurales en los que estas problemáticas se basan. Entre ellos hay que realizar trabajos que cuestionen la masculinidad hegemónica y propongan alternativas a la misma (Exner-Cortens *et al.*, 2020), sin necesidad de explicitar esta finalidad para evitar la insurgencia de resistencias. Potenciar, por ejemplo, dinámicas para el aprendizaje de la gestión de las emociones en las personas socializadas como varones.
2. En lugar de realizar talleres/actividades puntuales, que no tienen un encaje y contextualización con las realidades de la institución y la comunidad, favorecer el desarrollo de itinerarios curriculares situados y adaptados, en los cuales el personal permanente de la escuela aprenda habilidades para el mantenimiento del trabajo implementado.
3. Para el trabajo específico sobre las violencias de género se aconseja favorecer experiencias o momentos de reflexión diferenciados por personas que se viven como chicas, chicos o con identidades no binarias o queer. Es importante que estas divisiones no sean impuestas, sino decisiones de las/es/os jóvenes. Por ejemplo, se puede proponer al alumnado que se apunte a un taller de su elección entre: uno para quienes se sientan afectados por los feminismos, otro para quienes consideren que hay una igualdad formal entre los géneros y que el feminismo ya no es del todo necesario y un tercero para quienes consideren que están sufriendo por el machismo/sexismo. Esta subdivisión en grupos es parecida a las que otros autores proponen hacer por fases de desarrollo (Strack *et al.*, 2004), pero dejando que sea el mismo alumnado el que se posicione en lugar de partir de una evaluación realizada por las educadoras/es.
4. En general hay que implicar mucho más al alumnado, especialmente en la adolescencia, en la selección de las temáticas a trabajar. Como hemos visto en nuestra experiencia, cuando se les piden aportaciones personales en lugar de proponerles un tema preestablecido, la satisfacción es más alta. Esto coincide con lo experimentado por otras investigadoras (Warne *et al.*, 2012) que confirman el interés a participar en actividades de las cuales los beneficios son identificados. Conseguir que las personas jóvenes sientan las temáticas como propias es necesario para que entiendan cómo estas se imbrican con su cotidianidad en lugar de vivirlas como tediosos contenidos académicos.
5. La evaluación detallada de las prácticas que se hacen es indispensable para no repetir dinámicas que no funcionan y/o que a la larga pueden obtener resultados opuestos a lo esperado (e.g. formaciones relacionadas con género y feminismos).

Finalmente, **a nivel más técnico, especialmente pensando en el photovoice**, aconsejamos que los procesos de trabajo sigan las siguientes indicaciones:

- Los trabajos vivenciales –como el que se propone en el photovoice– se tienen que hacer en grupos reducidos para dar la atención específica al proceso de crecimiento de las personas participantes. Si es complicado trabajar con grupos amplios de población adulta, es aún más difícil hacerlo con jóvenes y puede

llegar a ser contraproducente cuando se les pide que realicen un proceso personal de autocuestionamiento que ha de ser acompañado cautelosamente si no queremos una respuesta reactiva o incluso agresiva hacia otras compañeras/os. Como ejemplo, algunas autoras (Strack *et al.*, 2004) recomiendan un ratio de un adulto cada 5 adolescentes cuando trabajamos con photovoice.

- Las dinámicas participativas que están en el corazón de la técnica y que permiten la expresión de manera diferente respecto a otros contenidos escolares suelen ser bien apreciadas. Royce et al (2006) sugiere que la estructura y ambiente generados en las sesiones de photovoice con participantes jóvenes, han de ser divertidas, sociales, de apoyo y motivantes. En este sentido, hemos detectado que tienden a cansarse rápidamente cuando la misma actividad se repite. Así, por ejemplo, cuando se trabaja con adolescentes, proponemos que la dinámica del photovoice no sea traer una fotonarrativa por sesión, sino que la tarea vaya modificándose (como por ejemplo sugerimos en Biglia & Cubero, 2022) y/o combinar el photovoice con otras actividades lúdicas y juegos (Wilson *et al.*, 2008).
- Por último, recomendamos seguir las indicaciones de Wang (2006) respecto a la importancia de la implicación de los y las jóvenes en todas las fases del photovoice, poniendo el foco en su vertiente reflexiva y de co-aprendizaje entre facilitadoras, profesorado y alumnado, creando así alianzas intergeneracionales que favorezcan la toma de acción.

5.3. Poniendo hilo a la aguja

El diagnóstico realizado muestra una clara dificultad por parte de los/as participantes para trabajar de una manera profunda sobre temáticas de su entorno social en el contexto educativo. De hecho, si bien la valoración de la experiencia ha sido sustancialmente positiva por parte del alumnado, la facilitadora y las observadoras encontraron importantes resistencias al trabajo propuesto. Una minoría de las personas participantes han mostrado espontáneamente preocupación por las temáticas asociadas a los discursos de odio mientras que la gran mayoría las ha abordado de una manera distante y/o las ha reproducido.

Particularmente evidente ha sido el desinterés generalizado, cuando no la oposición directa, hacia el trabajo sobre el sexismo y las discriminaciones de género. Algunas/os consideraban que son problemas que difícilmente se pueden transformar, de hecho, no percibían que las diferentes formaciones sobre género o violencias recibidas habían producido cambios. Ha sido explicitado además un cansancio hacia muchas de las charlas y talleres que reciben en estas áreas, lo que evidencia que estas no están funcionando como esperaríamos y que es necesario un replanteamiento profundo al respecto. En específico, hemos detectado que hay varios chicos que se sienten atacados cuando se abordan estos temas y responden con una oposición clara y activa creando situaciones difíciles de gestionar en grupos medios y grandes. Es fundamental cambiar el enfoque del trabajo con ellos si no queremos fomentar aún más su atracción hacia los discursos antifeministas. Por su parte algunas de las chicas, también cansadas de actividades abstractas, manifestaron que era más necesario darles herramientas reales y prácticas que pudieran utilizar en su día a día (O1, T1).

El grupo participante no reaccionó de manera tan negativa a la invitación a reflexionar sobre el racismo, sin embargo, lo ubicaban como algo ajeno, no reconociendo los propios privilegios o la estructuralidad de la problemática. La dificultad para que el alumnado racializado se implicase en esta sesión fue otro de los síntomas de que la problemática es reconocida solo a nivel formal, pero no se trabaja a partir de las vivencias en la propia escuela o en la comunidad de referencia.

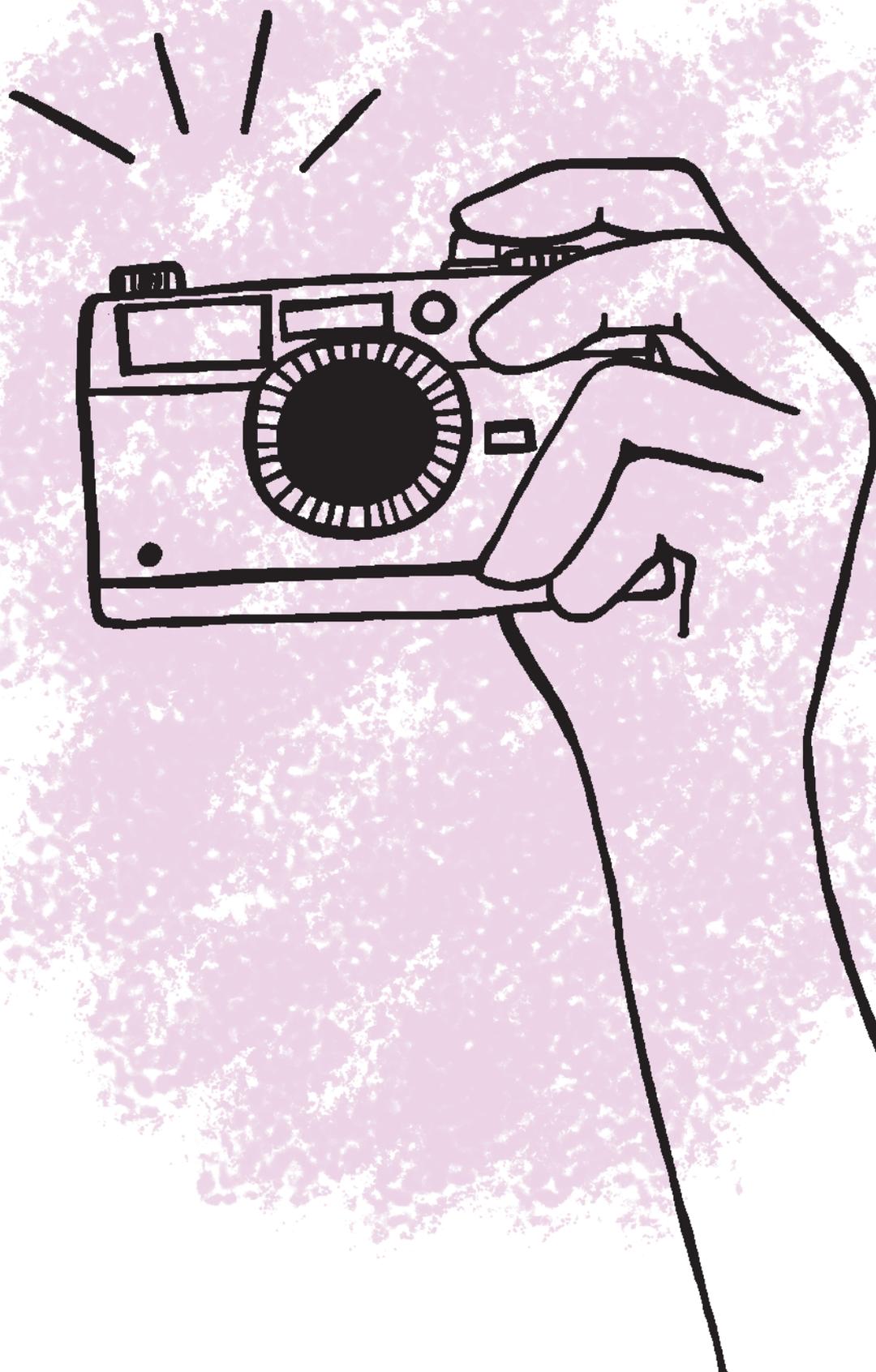
Las dificultades para elaborar pensamientos abstractos y complejos y detectar contradicciones entre las propias afirmaciones han hecho imposible reflexionar con el alumnado sobre cómo la interseccionalidad atraviesa los discursos de odio. Sin embargo, hemos notado que la sensación de no estar entre los grupos poderosos, especialmente a nivel de clase social, dificultaba aún más la posibilidad del alumnado a cuestionarse los propios privilegios con relación a otros ejes de desigualdad como, por ejemplo, el género o la pertenencia étnica. Esto es un problema extremadamente actual cuya solución es todo menos baladí y necesita de la experimentación de nuevos abordajes pedagógicos. En este sentido, consideramos que podría ser útil empezar a trabajar desde las discriminaciones vividas por las personas participantes para después acompañarlas a conectar con las emociones y sensaciones experimentadas por otros grupos sociales.

La experiencia nos ha permitido comprobar que la técnica del photovoice tiene muchas potencialidades, pero tiene que ser adaptada con mucha atención a los contextos específicos para poder ser efectiva en el trabajo con adolescentes. Esta experiencia ha sido generadora de las recomendaciones pedagógicas formuladas en el apartado anterior tanto específicas sobre la implementación de la técnica como para un abordaje de los discursos de odio de una manera más holística.

La evaluación realizada nos ha servido además para demostrar como los cuestionarios de evaluación de satisfacción, comúnmente usados para talleres formativos, son herramientas insuficientes para captar la complejidad de los matices de los efectos de su puesta en práctica. Un análisis profundo y procesual (Biglia, Lúxan y Jimenez, 2023) puede beneficiarse de instrumentos como la observación, el diario de campo, el análisis de los materiales producidos en los talleres, así como entrevistas o grupos de discusión. De acuerdo con ellos y con el interés del profesorado, se organizó la sesión final de aprendizaje conjunto que pretendía ser un primer paso para un trabajo de incidencia más amplio que permitiera la generación y la diseminación de contranarrativas feministas y antirracistas entre adolescentes. Sin embargo, si bien se intentó organizar cuidadosamente y con el apoyo del profesorado, la acción conjunta fue muy insatisfactoria. En el grupo grande resultó imposible gestionar las resistencias activas por parte de un grupo de estudiantes que sólo aceptaban, y parcialmente, la autoridad del docente varón, no prestando atención a las peticiones de las demás educadoras presentes en el aula. El resto del alumnado, cansado de un día intenso (en el cual fue un error programar la sesión), se dejó llevar y no quiso implicarse en las tareas, situación que provocó frustración y desasosiego en la facilitadora y las observadoras. Sin embargo, como comenta el equipo de InteRed que acompañó el proceso a pesar del desgaste en el debate grupal se generaron “espacios de cuidados y encuentro para poder abordar y discutir puntos débiles, fuertes y propuestas de mejora”. Como conclusión, la experiencia ha evidenciado la necesidad apremiante de abordar el problema del racismo, el sexismo y los discursos de odio en la población adolescente con proyectos estructurales, adaptándolos muy específicamente a cada contexto, grupos y subgrupos de participantes. Las intervenciones estandarizadas y homogéneas no sólo no funcionan, sino que pueden ser completamente contraproducentes.

Destacar finalmente, que la generación de redes de colaboración entre la academia, las entidades del tercer sector y las instituciones educativas es un resultado muy positivo de la experiencia que tiene que ser cultivado y profundizado en futuros proyectos. Solamente un abordaje comunitario e integral de los discursos de odio puede llevar a su desarticulación, esperemos que las semillas de este trabajo sigan germinando, por nuestra parte seguiremos regándolas.

BIBLIOGRAFÍA



- Acha, B. (2021). *Analizar el auge de la ultraderecha. Surgimiento, ideología y ascenso de los nuevos partidos de ultraderecha*. Gedisa.
- Aldana, A., Richards-Schuster, K., & Checkoway, B. (2021). "Down Woodward": A Case Study of Empowering Youth to See and Disrupt Segregation Using Photovoice Methods. *Journal of Adolescent Research*, 36(1), 34-67. <https://doi.org/10.1177/0743558420933220>
- Araiza, A., and R. González. 2017. La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Empiria: Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 38, 63-84. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>
- Barrios C., Biglia, B. (2024). Teenagers' comprehension of Gender-Related Violence: Gender and cultural influences. *Revista de Investigación Educativa* (under publication)
- Benesch, S. (2011). *Election-related violence: the role of dangerous speech*. Centre for Human Rights and Global Justice. New York University.
- Biglia, B. & Cubero A. (2022). Abordar las violencias de género en la universidad a través de la Fotovoz. Publicaciones URV.
- Biglia, B. (2005). Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los movimientos sociales. *Universidad Central de Barcelona, Barcelona. Tesis doctoral*.
- Biglia, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. In *Perspectivas y retrospectivas de la Psicología Social en los albores del siglo XXI*, 415-422. Biblioteca Nueva.
- Biglia, B., & Martí, J. B. (2017). DIY: Towards feminist methodological practices in social research. *Annual Review of Critical Psychology*, 13, 1-16.
- Biglia, B., Cubero, A., & Araiza, A. (2024). A Feminist Activist Research to mainstream awareness of gender-related violence in universities through photovoice. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2331199>
- Biglia B., Luxán Serrano M. y Jiménez Pérez E. (2022). Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada. *Política y Sociedad*, 59(1), e75990. <https://doi.org/10.5209/poso.75990>
- Bonet i Martí, J. (2020). Análisis de las estrategias discursivas empleadas en la construcción de discurso antifeminista en redes sociales. *Psicoperspectivas*, 19(3), 57-69.
- Bonet i Martí, J. (2022). Antifeminismo: Una forma de violencia digital en América Latina. *Nueva Sociedad*, (302), 35-44.

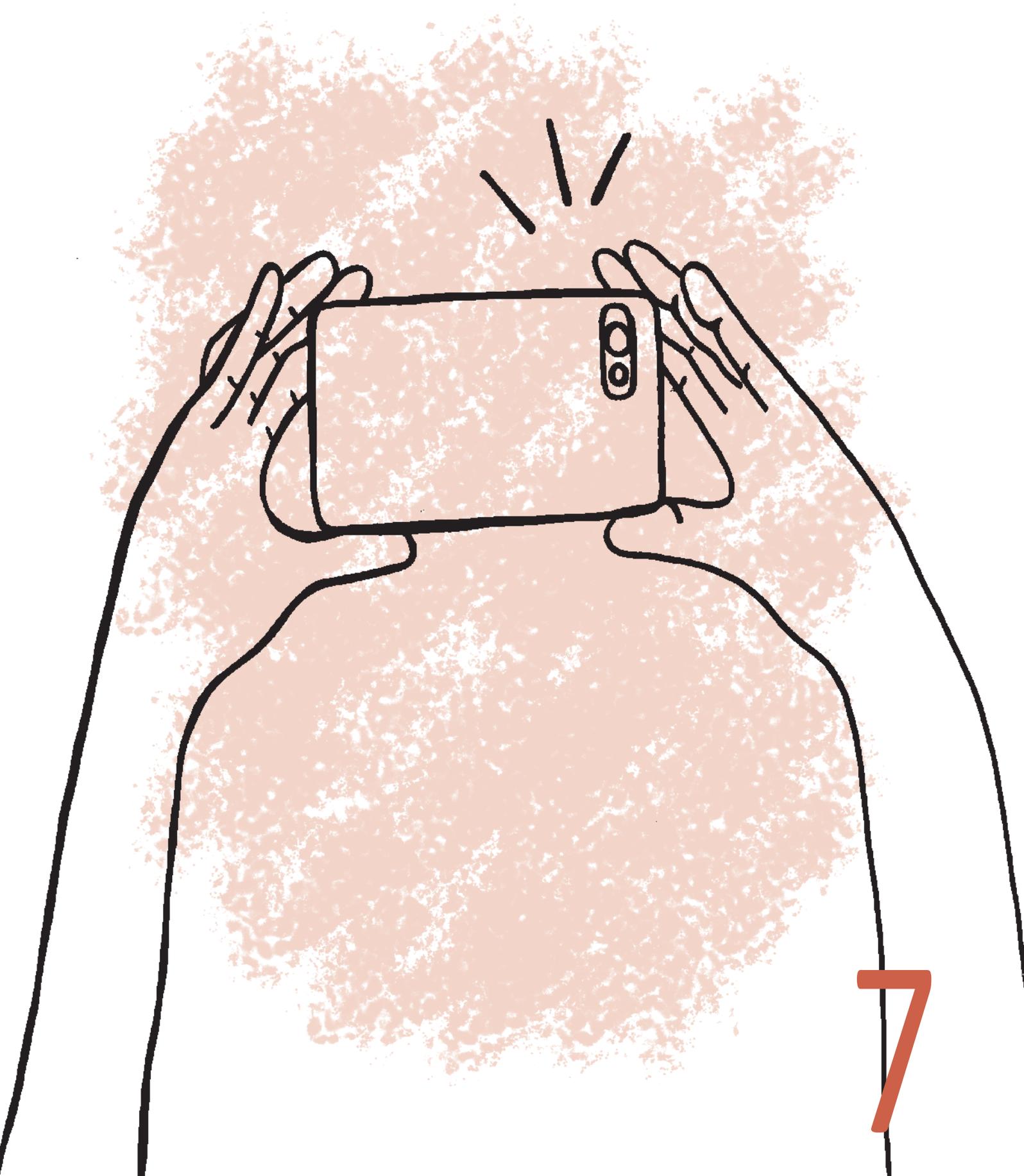
- Boneta-Sábada, N., García-Mingo, E., & Tomás-Forte, S. (2023). Entendiendo el negacionismo de la violencia de género. Discursos sobre violencia de género entre adolescentes españoles. *Revista Prisma Social*, 40. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5224/5824>
- Bonet-Martí, J., Biglia, B., & Cagliero, S. (2023). De la movilización antiabortista a Vox: La incorporación del antifeminismo en la agenda política de la derecha populista española. *Estudios Iberoamericanos*, 49(1), 1-17.
- Cabo, A & García A. (2017). El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión. Ajuntament de Barcelona. https://www.injuve.es/sites/default/files/2019/02/noticias/el_discurso_del_odio_en_rrss.pdf
- Camargo Fernández, L. (2021). El nuevo orden discursivo de la extrema derecha española: de la deshumanización a los bulos en un corpus de tuits de Vox sobre la inmigración. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 26, 63-82. <https://doi.org/10.6035/clr.5866>
- Cardarelli, K., Ickes, M. J., Huntington-Moskos, L., Wilmhoff, C., Larck, A., Pinney, S. M., & Hahn, E. J. (2021). Authentic Youth Engagement in Environmental Health Research and Advocacy. *International Journal Of Environmental Research And Public Health/International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(4), 2154. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042154>
- Chetty, N., & Alathur, S. (2018). Hate speech review in the context of online social networks. *Aggression And Violent Behavior*, 40, 108-118. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.003>
- Chio, V. C. M., & Fandt, P. M. (2007). Photovoice in the diversity classroom: engagement, voice, and the «Eye/I» of the camera. *Journal of Management Education*, 31(4), 484-504. <https://doi.org/10.1177/1052562906288124>
- Cooper, C., Sorensen, W. & Yarbrough, S. (2017). Visualising the health of communities: using photovoice as a pedagogical tool in the college classroom. *Health Education Journal*, 76(4), 454-466. <https://doi.org/10.1177/0017896917691790>
- Cubero, A., & Garrido, R. (2023). 'Ain't I a woman?': Feminist participatory action-research with African migrant women living in Spain. *Int. Migration & Integration* 24, 1611-1634. <https://doi.org/10.1007/s12134-023-01020-0>
- Cubero, A., Mildnerbergen, L., & Garrido, R. (in press). Photovoice for Promoting Empowerment with Migrant and Refugee Communities: A Scoping Review. *Action Research*.
- Exner-Cortens, D., Wright, A., Van Bavel, M., Sitter, K. C., Hurlock, D., Carter, R., & Krause, P. (2020). "To Be a Guy Is to Be Human": Outcomes of the WiseGuyz Program Through Photo-Based Evaluation. *Health Promotion Practice*, 22(5), 659-669. <https://doi.org/10.1177/1524839920976382>
- Fernández de Castro, P. & González-Páramo, A. (2019). La franquicia antiinmigración. Cómo se expande el populismo xenófobo en Europa. *Fundación porCausa*. <https://bit.ly/3wwq7nd>

- Flood, M., Dragiewicz, M., & Pease, B. (2021). Resistance and backlash to gender equality. *Australian Journal of Social Issues*, 56(3), 393-408. <https://doi.org/10.1002/ajs4.137>
- Fountain S., Hale R., Spencer N., Morgan J., James L., Stewart M. K. (2021). A 10-Year Systematic Review of Photovoice Projects With Youth in the United States. *Health Promotion Practice*, 22(6), 767-777. <https://doi.org/10.1177/15248399211019978>
- Gagliardone, I. (2014). Mapping and Analysing Hate Speech Online. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2601792>
- Gant, L. M., Shimshock, K., Allen-Meares, P., Smith, L., Miller, P. H., Hollingsworth, L. A., & Shanks, T. (2009). Effects of Photovoice: Civic Engagement Among Older Youth in Urban Communities. *Journal Of Community Practice*, 17(4), 358-376. <https://doi.org/10.1080/10705420903300074>
- García Juanatey, A., Miranda, L., Steible, B., Díaz Pagés, A., & Sueiro, N. (2020). Right-wing extremism among the youth in Spain: current situation and perspectives. Madrid, INJUVE.
- Garrido, R. (2023). Photovoice, A Participatory Action-Research Method Based on Art. *Palgrave Encyclopedia of Health Humanities*. Switzerland: Springer.
- Haraway, D. (1992). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. *Feminist Review*, 41, 135. <https://doi.org/10.2307/1395245>
- Hernández-Carr, A. (2011). La derecha radical populista en Europa: discurso, electorado y explicacions. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 136 (1), 141-159
- Investigació Col·lectiu (2005). *Recerca Activista i Moviments Socials*. El Viejo Topo: Barcelona. ISBN: 84-96356-19-1
- Jahangir, T., Lucas, D., Lemon, E., Ogbeide, I., Latimer, S., Bates, A., Adams, A., L. Renfro, T., & Woods-Jaeger, B. (2022). Implementing Photovoice Online to Promote Critical Consciousness, Agency, and Action Among Black Youth During a Pandemic. *Journal of Participatory Research Methods*, 3(3). <https://doi.org/10.35844/001c.33677>
- Jiménez Pérez, E. (2022) Des de les arrels proposades situades per abordar les violències de gènere amb processos formatius. Tesis Doctoral, URV. <http://hdl.handle.net/10803/675501>
- Lacalle, C., Martín, V., & Etura, D. (2023). El antifeminismo de la ultraderecha española en Twitter en torno al 8M. *Revista Prisma Social*, 40. <https://revistaprisma-social.es/article/view/4837/5455>
- Lombardo, E., Kantola, J., & Rubio-Marin, R. (2021). De-Democratization and opposition to gender equality politics in Europe. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 28(3), 521-531. <https://doi.org/10.1093/sp/jxab030>
- Malo, M. (eds.) (2004) *Nociones comunes. Ensayos entre investigación y militancia*. Traficantes de Sueños.

- Mamary, E. (2023). Photovoice as counterspeech. *Health Promotion Practice*, 23(2), 230-234. <https://doi.org/10.1177/15248399211059129>
- Megías, I. (coord.); Amezaga, A.; García, M.C.; Kuric, S.; Morado, R. y Orgaz, C. (2020). Romper cadenas de odio, tejer redes de apoyo: los y las jóvenes ante los discursos de odio en la red. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4288486>
- Mudde, C. (2021). *La ultraderecha hoy*. Barcelona: Paidós.
- Prados, M. Á. H., & Castillo, M. P. (2022). Los mensajes de Odio. Sensibilización en las aulas. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.14636>
- Royce, S. W., Parra-Medina, D., & Messias, D. H. (2006). Using Photovoice to Examine and Initiate Youth Empowerment in Community-Based Programs: A Picture of Process and Lessons Learned. *Californian Journal of Health Promotion*, 4(3), 80-91. <https://doi.org/10.32398/cjhp.v4i3.1960>
- Sánchez, A. M. C. (2021). Implicaciones teóricas, políticas y metodológicas de la investigación activista feminista. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (50), 67-89. / <https://doi.org/empiria.50.2021.30372>
- Solano-Ruiz, M., E. Andina-Díaz, A. Noreña-Peña, and J. Siles-González. (2021). Photovoice and dramatisation in the classroom with nursing students: An exploratory study to raise awareness of the cultural and social dimensions of violence against women. *Nurse education today*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104974>
- Strack, R.W., Magill, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging Youth through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 5(1), 49-58. <https://doi.org/10.1177/1524839903258015>
- UN (n.d.). Understanding hate speech. <https://www.un.org/en/hate-speech/understanding-hate-speech/what-is-hate-speech>
- Vaughan, C. (2013). Participatory research with youth: Idealising safe social spaces or building transformative links in difficult environments? *Journal Of Health Psychology*, 19(1), 184-192. <https://doi.org/10.1177/1359105313500258>
- Vicent, M. (2022). Reacciones discursivas frente al movimiento feminista en el Estado español. Un análisis de la literatura antifeminista. *Revista Española de Sociología*, 32(1). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.150>
- Vilas, E. F. (2023). El «Populist Zeitgeist»: Un Acercamiento a Cas Mudde y la Derecha Radical Populista. *Revista de Estudios Globales Análisis Histórico y Cambio Social*, 2(3). <https://doi.org/10.6018/reg.545331>
- Wachs, S., Valido, A., Espelage, D. L., Castellanos, M., Wettstein, A., & Bilz, L. (2023). The relation of classroom climate to adolescents' countering hate speech via social skills: A positive youth development perspective. *Journal Of Adolescence*, 95(6), 1127-1139. <https://doi.org/10.1002/jad.12180>
- Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L., Krause, N., Ballaschk, C., Kansok-Dusche, J., & Wright, M. F. (2021). Playing by the Rules? An Investigation of the Relationship

- Between Social Norms and Adolescents' Hate Speech Perpetration in Schools. *Journal Of Interpersonal Violence*, 37(21-22), NP21143-NP21164. <https://doi.org/10.1177/08862605211056032>
- Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal Of Community Practice*, 14(1-2), 147-161. https://doi.org/10.1300/j125v14n01_09
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Warne, M., Snyder, K., & Gådin, K. G. (2012). Photovoice: an opportunity and challenge for students' genuine participation. *Health Promotion International*, 28(3), 299-310. <https://doi.org/10.1093/heapro/das011>
- Wilson, N. S., Dasho, S. J., Martin, A., Wallerstein, N., Wang, C. C., & Minkler, M. (2007). Engaging Young Adolescents in Social Action Through Photovoice. *Journal Of Early Adolescence*, 27(2), 241-261. <https://doi.org/10.1177/0272431606294834>
- Zavos, A., & Biglia, B. (2009). Embodying feminist research: Learning from action research, political practices, diffractions, and collective knowledge. *Qualitative research in psychology*, 6(1-2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/14780880902901380>

ANEXOS



Anexo I.

Cuestionario de satisfacción de la experiencia de photovoice

(1). Te consideras... (marca una opción)

- Chica
- Chico
- Chique
- No lo sé
- Prefiero no contestar
- Otra (especificar) _____

(2). Escribe dos palabras que para ti son significativas en relación a la formación que hemos realizado con el photovoice

(3). En relación a las sesiones...

Indica tu respuesta con una X donde:

LA PERSONA QUE HA FACILITADO EL PROCESO DE PHOTOVOICE...					
Ha explicado de manera clara los contenidos					
Te ha hecho sentir cómoda/o					
Ha respondido bien a tus preguntas					
Ha generado un buen ambiente					
Ha hecho que sea fácil de entender					

(4). Pon una X en la columna de la izquierda al lado de las sesiones que te han resultado más interesantes y en la columna de la derecha al lado de las que te han gustado menos. En cada caso puedes marcar tantas sesiones como quieras (de ninguna a todas)

 INTERESANTE		 ABURRIDA
	S1. Introducción	
	S2. Identificando injusticias	
	S3. Injusticias y género	
	S4. Injusticias y raza/origen	
	S5. Reflexión global y cierre	

4.b. (optativa). Si te apetece puedes decirnos que es lo que más te ha gustado y lo que menos

(5). Crees que con esta formación has adquirido...

INDICA TU RESPUESTA CON UNA X DONDE:					
Conocimientos sobre violencias de género y racismo					
Capacidad de reconocer violencias de género y racismo					
Ideas sobre cómo reaccionar en casos de violencias					
Seguridad para poder hablar del tema con compañeros/as y/o con personas adultas					
Nuevas perspectivas/puntos de vista sobre la problemática					

(6). ¿Te parece que la formación ha tenido unos efectos positivos en las relaciones en clase o en tu grupo de amigos? Sí No No lo sé

6.b. (optativa). ¿Quieres explicar en qué sentido?

(7). Señala en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el uso del photovoice para trabajar el tema de las violencias de género y el racismo.

INDICA TU RESPUESTA CON UNA X DONDE:					
Es útil para trabajar de manera innovadora un tema complicado					
Permite profundizar en las propias experiencias					
Facilita el aprendizaje de las temáticas tratadas					
Es un proceso de crecimiento personal					
Ha estimulado la reflexión y el debate					
Ha facilitado la creación de relaciones de apoyo mutuo en clase					
Nos ha permitido ponernos en la piel de las demás					

(8). La formación en general te ha gustado... (marca sólo una respuesta)

- Mucho más de lo que esperabas
- Más de lo que esperabas
- Tanto y como me esperabas
- Menos de lo que esperabas

(9). Entre 1 y 10, ¿qué nota general le darías? _____

**(10). ¿Te consideras a ti mismo/a/e una persona feminista?
(Por favor selecciona sólo una de las siguientes opciones)**

- No
- No soy ni feminista ni machista
- Me considero una persona aliada al feminismo
- Sí
- Prefiero no contestar a esta pregunta

(11). ¿Te consideras a ti mismo/a/e antirracista? (Por favor selecciona sólo una de las siguientes opciones)

- Prefiero no contestar a esta pregunta
- Si
- Creo que todos somos iguales
- No

(12). Si quieres añadir algo más o quieres comentar algún elemento que has echado de menos en la formación, puedes usar este espacio, estaremos encantadas de leerle.

Muchas gracias

Anexo II.

Fichas de observación

Evalúa del 1 (nada) al 5 (mucho) las siguientes cuestiones:

	1	2	3	4	5
Nivel de cohesión grupal					
Homogeneidad de la implicación del grupo					
Interés por la técnica					
Participación					
Colaboración entre participantes					
Actitud abierta hacia las talleristas y trabajo propuesto					
Capacidad de la tallerista para implicar al grupo					
Implicación en la realización de la tarea fuera del grupo (no evaluar en la sesión 1)					

1. Destacar los elementos clave que más os han impactado de las narrativas o el debate generado

2. Explica qué evolución (si la hay) ha habido en las narrativas o el debate que se ha generado

3. En general, ¿cómo habéis visto el clima de la sesión? ¿cómo os habéis sentido?

4. ¿Alguna otra cosa que queráis destacar?

Anexo III.

Autorización de derechos de imagen y grabación en audio



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI
Fundació URV



En / Na, major de 14 anys i titular del document d'identificació,

dintre del marc del projecte de InteRed de recerca-acció "AECID 2022/PRYC/000858", amb la finalitat de promoure ciutadania global en la joventut en front als discurs d'odis, en endavant el "**Projecte**"

Dades Fiscals de les entitats promotores de l'activitat:

- la Fundació Interred ((en endavant, **INTERED**) amb NIF G-80468564 I domicili fiscal a Cardenal Tedeschini 72 I 08027 Barcelona I Tel. 934672667 I catalunya@interred.org
- la Fundació de la URV (en endavant FURV) amb NIF G-43581321 i domicili fiscal a Centre de Transferència de Tecnologia i Innovació Av. Països Catalans 18 I 43007 Tarragona I Tel. 977 558 696 I

AUTORITZA

NO AUTORITZA

A l'equip investigador d'aquest **Projecte** gestionat **FURV**, a gravar àudios de les sessions amb finalitat de recerca. Aquests àudios no es difondran a tercers i les informacions es tractaran de forma anònima.

AUTORITZA

NO AUTORITZA

A la **FUNDACIÓ INTERED** i la **FURV**, i a la **FURV** a utilitzar les fotografies i les narratives produïdes en el marc del Projecte per les accions de sensibilització i incidència que es faran en la escola o fora d'ella, inclús en espais virtuals.

AUTORITZA

NO AUTORITZA

A **INTERED** i a la **FURV** a incloure les fotografies i les narratives produïdes en el marc del Projecte de forma anònima en les publicacions derivades del **Projecte**, tant en format de memòria com en possibles articles acadèmics.

Declara que es compromet a obtenir de manera lícita les imatges proporcionades dintre del Projecte, i que en cas de sortir terceres persones disposa de l'autorització corresponent per tal que puguin aparèixer en les fotografies, i que puguin ser utilitzades per **INTERED** i a la **FURV**

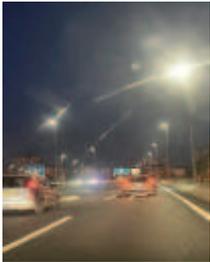
He entès que:

- a. Tot el material recopilat s'utilitzarà de manera anònima , excepte que sigui jo mateix qui inclogui de manera expressa el meu nom.
- b. **INTERED** i La **FURV** limitarà aquelles utilitzacions que puguin atemptar al dret a la pròpia imatge reconegut en l'article 18.1 de la Constitució, regular per la Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge.
- c. De conformitat amb allò que estableix el REGLAMENT (UE) 2016/679 de 27 d'abril de 2016 i a la LOPDGDD 3/2018 li informem que les dades personals proporcionades són confidencials i formen part dels tractaments titularitat de la FURV.
- d. Les imatges i narratives publicades en el marc del Projecte poden ser visualitzades/llegides per tot aquell que accedeixi als mitjans de difusió autoritzats anteriorment
- e. Els materials produïts en les sessions en el marc del **Projecte** seran conservades fins que no manifesti el contrari.
- f. Tinc potestat de revocar aquest consentiment, que no tindrà efectes retroactius, així com d'exercitar els drets d'accés, rectificació, supressió, la limitació del tractament o oposar-se, així com el dret a la portabilitat de les dades, que preveu la normativa vigent, presentant un escrit davant aquesta entitat o per correu electrònic a proteccio.dades@fundacio.urv.cat o en les dades facilitades per **INTERED**.
- g. Puc presentar una reclamació davant Autoritat Catalana de Protecció de dades, o posar-se en contacte amb el Delegat de Protecció de dades d'aquesta entitat a proteccio.dades@fundacio.urv.cat
- h. Puc consultar el detall la política de protecció de dates d'**INTERED**:
<https://intered.org/es/politica-de-privacidad>

Santa Coloma de Gramenet (Barcelona),..... de de

Anexo IV.

Otras fotonarrativas analizadas

<p><i>“Contaminació i ús excessiu dels vehicles”</i> (S2, F)</p>	
<p>Fotografía sin narrativa (S2, F)</p>	
<p><i>“El cambio climático”</i> (S5, F) Un tema que no hemos tratado y que a mí me parece muy importante y que no le damos la suficiente importancia es el cambio climático, y que es un tema que afecta a todo el planeta y a todo lo que nos rodea, incluidos nosotros mismos. Por este motivo, he hecho estas dos fotografías, ya que si todos ayudásemos no habría estos problemas de cambio climático, los cuales nos afectarán negativamente en el futuro</p>	
<p><i>Fotonarrativa sin título</i> (S3, M) ¿Tiene este paisaje contaminación? ¿Crees que algún día llegaremos a dejar de contaminar la atmósfera? ¿Algún día dejaremos de tener estos preciosos paisajes? ¿Cómo humanos podemos parar esta situación? ¿Crees que nos merecemos un mundo mejor?</p>	
<p>MALTRATO ANIMAL</p>	
<p>Fotografía sin narrativa (S5, M)</p>	

RACISMO

“¿Excluimos colores?” (S3, F)

He hecho esta imagen porque quería representar las diferencias de colores que podemos encontrar alrededor del mundo, y a las que acaban excluyendo por ser diferente a la tuya, es decir lo que llamamos racismo. He querido representarlo con estas tres manos de diferentes tonos de piel para transmitir este problema que hay hoy en día, como es el racismo y las discriminaciones



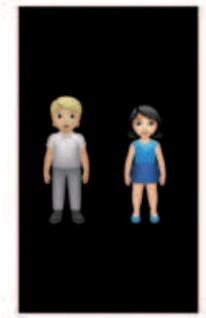
“El racismo” (S3, F)

Lo que quería destacar de esta imagen es que racismo que es una problemática social y se trata de la discriminación y trato injusto hacia las personas. El racismo se puede manifestar de muchas maneras como acciones y actitudes discriminatorias. Eso puede afectar a las personas y tiene un impacto negativo en su vida, limitando oportunidades y generando desigualdad.



Anexo V.

Fotonarrativas no analizadas por posible realización con IA

<p>Fotonarrativa sin título (S4, M)</p> <p>El género deja su marca en mi vida diaria al influir en las expectativas sociales y las oportunidades que se presentan. Se manifiestan situaciones injustas, como la brecha salarial que afecta a las mujeres y las presiones asociadas a la masculinidad que impactan a los hombres. En mi entorno, lamentablemente, hay discriminaciones evidentes, desde actitudes sexistas hasta situaciones de acoso. La normalización de estas injusticias es mi principal preocupación, impulsándome a abogar por un cambio cultural que promueva la igualdad de género y la erradicación de la violencia y discriminación basada en el género.</p>	
<p>Fotonarrativa sin título (S3, M)</p> <p>La pregunta nos lleva a enfrentar las desigualdades arraigadas en situaciones que lamentablemente, a menudo son moldeadas por la raza u origen de las personas. Desde el acceso desigual a oportunidades educativas y laborales hasta la discriminación sistemática en diversos ámbitos, estas injusticias persisten. Reflexionar sobre ello nos impulsa a abogar por cambios que promuevan la equidad, reconocimiento y respeto, desafiando así los cimientos de un sistema que perpetúa desigualdades injustas basadas en factores tan arbitrarios como la raza.</p>	
<p>Fotonarrativa sin título (S5, M)</p> <p>La pobreza [...] también incluye problemas como la dificultad para salir de la pobreza de una generación a otra, problemas de salud debido a condiciones de vida difíciles y desigualdades entre hombres y mujeres.</p>	

No lo niegues

InteRed
por una educación transformadora

