

Fotografiando los hábitos de estudiantes: las ventajas y limitaciones de la entrevista de foto-elucidación en un estudio cualitativo en la Ciudad de Buenos Aires¹

Analia Meo

El término “foto-elucidación” refiere al uso de una o más fotografías como estímulo durante una entrevista realizada en el marco de un proyecto de investigación social empírico. La “foto-elucidación” se propone provocar respuestas, recuerdos, y revelar actitudes, perspectivas, creencias e intenciones de los sujetos investigados (Harper 2002; Hurworth 2003; Prosser 1998). Esta técnica de entrevista ha ganado numerosos adeptos (en particular en la sociología y antropología) y ha sido utilizada en un amplio abanico de sub-campos académicos, como la sociología de la infancia, los estudios sobre juventud y la educación (Kaplan, Lewis y Mumba 2007; Noland 2006; Rasmussen 2004; Thomson y Gunter 2007, 2008). Numerosas investigaciones sociológicas han utilizado esta técnica para examinar diversos temas, tales como la evaluación de los cambios urbanos (Hareven y Langenbach 1978), las actitudes hacia la modernización (Gates 1976), el trabajo de los/as niños/as (Boltony *et. al.* 2001) y chicos/as de la calle (Campos Monteiro y Dollinger 1998; Young y Barret 2001). En el campo de la sociología de la educación, por ejemplo, se han utilizado entrevistas de foto-elucidación para indagar temas tales como las manifestaciones espaciales del discurso del *apartheid* en escuelas (Karlsson 2001), las relaciones de espacio y poder en el salón de clases (McGregor 2004) y la identidad profesional en la formación docente (Mitchell y Weber 1998).

Numerosos/as investigadores han identificado varias ventajas de la entrevista de foto-elucidación. Por ejemplo, dentro del campo de la educación, la sociología de la infancia y los estudios de juventud, el uso de

¹ Este artículo fue originalmente publicado en el *International Journal of Qualitative Methods*, Vol 9, No 2 (2010) con el título “Picturing Students’ Habitus: The Advantages and Limitations of Photo-Elicitation Interviewing in a Qualitative Study in the City of Buenos Aires”. Esta traducción fue realizada por la autora con la colaboración de Enzo Giambanco y Patricia Rodríguez.

material visual con niños, niñas y adolescentes facilita el vínculo (*rapport*) con aquéllos/as que investigan y contribuye a que éstos/as accedan a los puntos de vista y mundos sociales de los sujetos investigados (Capello 2005; Clark 1999; Epstein *et. al.* 2006; Fischman 2001). La mayoría de los/as investigadores/as reconoce el poder de las imágenes como disparadores de conversaciones más ricas que aquéllas co-producidas en entrevistas tradicionales (Clarke-Ibañez 2004; Hazle 1995; Holliday 2000). Asimismo, numerosos/as investigadores/as afirman que la inclusión de fotografías puede operar como un puente entre los distantes mundos sociales y culturales de la persona que investiga y de los sujetos investigados (Epstein *et. al.* 2006; Harper 2000; Wagner 2002), contribuyendo a la desnaturalización de los mundos sociales de los/las entrevistados/as y a su revalorización crítica (Prosser 1998). Por último, numerosos estudios consideran que la inclusión de fotografías en una investigación es positiva debido al carácter abierto y contextual de las imágenes. Desde este punto de vista, las fotografías favorecen interpretaciones más ricas de las perspectivas de los actores por parte de quienes investigan pero también de los/as lectores/as, los cuales pueden desafiar potencialmente los análisis de los/as investigadores/as (Becker 2002; Schwartz 1989). Otra ventaja es que el uso de imágenes contribuye al involucramiento de los participantes en la conversación por la familiaridad que supone sacar fotografías y hablar sobre ellas. Este artículo examina críticamente el uso de entrevistas de foto-elucidación en un estudio etnográfico sobre las desigualdades de clase social y la educación secundaria en dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Identifica algunas de sus ventajas y desventajas como medio para producir datos cualitativos. Para comenzar, presenta el diseño de la investigación, sus objetivos y estrategia metodológica con el propósito de contextualizar el uso entrevistas de foto-elucidación. En segundo término, compara la estructura y los datos producidos por entrevistas de foto-elucidación con aquéllas correspondientes a entrevistas tradicionales también realizadas en esta investigación. Esta comparación permitirá captar algunas ventajas y desventajas centrales de ambos tipos de entrevistas cuando son utilizadas con distintos grupos de sujetos investigados. Finalmente, se contrastan diferentes entrevistas de foto-elucidación para evaluar cómo varió su uso con diferentes entrevistados/as.

1. Preguntas de investigación, estrategia metodológica y el uso de la técnica de foto-elucidación

Este estudio examinó las relaciones entre los hábitos de clase, las identidades sociales y la escolaridad de estudiantes secundarios/as en

la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un contexto de reciente reestructuración económica y de fuertes políticas educativas inclusivas (Altimir y Beccaria 2000; Braslavsky 2001; Filmus 2001). Este proyecto se propuso contestar tres preguntas de investigación: a) ¿cómo las escuelas de este estudio producen, resisten y/o desafían la configuración de circuitos desiguales de escuelas?; b) ¿cómo los/as estudiantes de clase media, clase trabajadora y “marginal”, hacen frente a las demandas sociales y educativas de sus docentes y escuelas?; y c) ¿cómo producen sus identidades sociales y de género?

Este estudio adoptó un enfoque etnográfico y se ha nutrido críticamente de la teoría de la praxis social de Bourdieu y de teorías sociológicas sobre la construcción de identidad (Bourdieu 1998; Jenkins 2000; Skeggs 1997). Siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2002), no hay método sin una teoría y cada teoría presupone una metodología. La etnografía es un método particularmente productivo para el estudio de la práctica social desde una perspectiva “bourdieusiana”, con su énfasis en conceptos como espacio social, juegos o campos sociales, clase social, habitus, capital y sentido del juego de los individuos (Bourdieu 1985, 1986, 1988, 1990). La etnografía permite el reconocimiento de los límites estructurales de las acciones, así como las condiciones y habilidades de los individuos para ser reflexivos, improvisar y desafiar las circunstancias en las que se encuentran. La etnografía abarca la recolección y/o producción de una amplia gama de datos sobre distintas dimensiones y niveles del fenómeno en estudio. La participación diaria en aspectos particulares de la vida escolar permitió recoger/producir datos sobre: a) el campo más amplio de la educación secundaria estatal en la Ciudad y en Argentina; b) las formas en que las escuelas participan dentro de ella; c) el compromiso educativo y social de los/as estudiantes; y, por último, d) las formas en que estos/as últimos/as participaron en la escolarización desde sus posiciones de clase particulares y con sus habitus, recursos y habilidades para (dentro de ciertos límites) ser estratégicos/as, racionales y reflexivos/as. Estar allí e interactuar con profesores/as y estudiantes permitió identificar similitudes y diferencias entre los “juegos” de los y las estudiantes², sus habilidades para lidiar con las demandas educativas y sociales, y sus identidades de clase y género.

² Según Bourdieu, los campos sociales constituyen “juegos” que operan según sus propias reglas o lógica específicas. Los campos configuran espacios sociales caracterizados por competencia y conflicto en torno a “premios” (*stakes*) (ya sea capital social, económico, o cultural), sólo reconocibles como tales por aquéllos que participan en ellos. En este artículo, el concepto de un “juego escolar” refiere a las experiencias cotidianas de los/as estudiantes, influidos por la organización académica y social de la escuela, y por el campo más amplio de la educación secundaria estatal, con sus actores institucionales (como los gobiernos nacional y local, y las escuelas) y sus capitales; relaciones; y códigos implícitos y explícitos y regularidades.

Como parte del enfoque etnográfico, se han utilizado diferentes técnicas para la producción de datos, tales como observación participante, cuestionarios auto-administrados, entrevistas semi-estructuradas, entrevistas grupales y entrevistas de foto-elucidación. El uso de múltiples métodos es propio de la mirada etnográfica (Hammersley y Atkinson 1995). El uso de la foto-elucidación dentro de la etnografía tiene numerosos antecedentes, tanto dentro de la sociología como de la antropología (Banks 2001; Collier y Collier 1990; Edwards 2002; Pink 2001; Wang *et. al.* 1996; Worth y Adair 1972).

La inclusión de la foto-elucidación en este estudio se justifica por una serie de factores. En primer lugar, parecía un método adecuado para ayudar a responder dos preguntas de investigación. Las entrevistas de foto-elucidación contribuirían a explorar las identidades de género y de clase de los/as estudiantes. En segundo lugar, permitirían estudiar el posicionamiento de clase de los y las estudiantes y de sus familias, así como sus capitales. Este tipo de entrevistas parecería útil para examinar cómo los/as estudiantes hicieron frente a las demandas de sus escuelas fuera de ellas y cómo sus familias percibían y se relacionaban con ellas y con el sistema educativo. Siguiendo a Bourdieu (1998), el analista debe “mapear” el acceso de los actores a recursos o a capital; las oportunidades y las desventajas para entender sus estrategias, poder y autoridad dentro de campos sociales específicos. Según Skeggs (1997), el capital confiere “fuerza, poder y beneficios” (Skeggs 1997: 8) en el campo social. Así también, la persona que investiga tiene que especificar los hábitos de clase de los individuos cuando analiza sus relaciones con campos sociales particulares (como la educación). En palabras de Bourdieu (1996), el hábito es:

un esquema generativo de clasificaciones y prácticas clasificables que funciona en la práctica sin producir representaciones explícitas, y que son el producto de la incorporación (embodimento), en la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social definido... por la externalidad recíproca de las posiciones (2).

El hábito es, entonces, una matriz productiva e incorporada de disposiciones, categorías de percepción y clasificación de prácticas que les permite a los actores sociales participar en diferentes “arenas” de la vida social (como el arte, la religión, la educación secundaria y el mercado de trabajo) de un modo tal que sus prácticas tienden a reproducir las estructuras objetivas o principios que regulan esta actividad. El hábito es adquirido inconscientemente a través de la socialización familiar desde la niñez temprana (Bourdieu 1977; Bourdieu y Wacquant 2002).

Hablar sobre sus fotos con los/as estudiantes resultaría un modo útil de aprehender sus maneras de calificar a los otros y a sí mismos, y sus prácticas de clase y de género en diferentes campos tales como la familia, la educación, el mercado de trabajo y el tiempo libre.

En segundo lugar, la foto-elucidación brindaría una oportunidad para ampliar la participación de los/as estudiantes más allá del rol tradicional de entrevistados/as y sujetos de investigación (Bolton *et. al.* 2001; Campos Monteiro y Dollinger 1998). En línea con otras investigaciones cualitativas, se esperaba que invitar a los/as estudiantes a tomar fotografías de sus vidas, promovería su participación activa en la investigación.

En tercer lugar, este tipo de entrevista contribuiría a mejorar el vínculo y facilitar la comunicación entre los estudiantes y la investigadora. Como en otras investigaciones, se esperaba que la foto-elucidación favoreciera el proceso de interacción. La mayoría de los/as estudiantes estaba acostumbrada a mirar fotos y a hablar de ellas con amigos y familiares. Por último, la foto-elucidación permitiría acceder a las prioridades de los/as estudiantes y sus modos de ver propios mundos sociales (Willis 1980). Se anticipaba que las fotografías podrían llevar a la investigadora a lugares inesperados, y de ese modo, configuraría un terreno fértil para exploraciones y análisis futuros.

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias estatales de Buenos Aires. Permanecí en las escuelas de marzo a noviembre de 2004. La escuela "A"³ tiene guardería y ofrece educación primaria, secundaria y terciaria⁴. En el nivel medio, la escuela es cuasi-selectiva⁵, tiene buena reputación y bajos niveles de fracaso escolar⁶. La escuela "B" ofrece solamente educación secundaria y el acceso a la misma es abierto⁷, tiene mala reputación y niveles de fracaso escolar mucho más elevados que la escuela "A". Ambos establecimientos se encuentran en la misma manzana y comparten algunas alas de un mismo edificio, oficinas, halls, pasillos, escaleras, baños y salones de clase. Cada escuela tiene accesos exclusivos a ciertos espacios, tales como la oficina de su secretaría administrativa, laboratorios y bibliotecas. La escuela "A"

³ Todos los nombres de instituciones y personas son seudónimos.

⁴ En la Argentina, la escolarización obligatoria comienza a los 5 años de edad. Los niños tienen un total de 13 años de escolaridad obligatoria. En la Ciudad de Buenos Aires, la enseñanza secundaria es obligatoria desde el año 2000. A nivel nacional, desde el año 2006 de la mano de la nueva Ley de Educación.

⁵ La escuela exigía que los aspirantes a ingresar que no completaron el nivel primario en esa institución rindieran un examen de nivelación de idiomas. Sólo aquellos que superaran un puntaje mínimo (el cual variaba según la cantidad de aspirantes) estarían en condiciones de matricularse.

⁶ En la Argentina, el fracaso escolar se refiere a la repetición y la deserción.

⁷ No tenían ningún requisito de ingreso.

tiene, principalmente, un alumnado de clase media, y la “B”, estudiantes de familias pobres, socialmente excluidas y también de clase media.

Seleccioné nueve mujeres y once varones de 15 a 17 años para participar en las entrevistas de foto-elucidación. Para seleccionar la muestra de fotógrafos/as, usé información de una encuesta realizada anteriormente a estudiantes de tercer año en ambas escuelas. Para identificar estudiantes de diferentes clases sociales, utilicé como indicadores *proxy* la ocupación y el nivel educacional del/a jefe/a de hogar. La muestra final incluía a diez estudiantes de clase media, siete de clase trabajadora y tres de familias marginales. Dentro de cada grupo social, se incluyeron estudiantes con y sin experiencias de repetición en el nivel medio. Esas proporciones reflejaban el peso diferencial que el fracaso escolar tenía en tercer año (alrededor del 10% en la escuela “A” y del 40% en “B”).

Realicé al menos, una entrevista tradicional previa (ya sea individual o colectiva) con todos/as los/as estudiantes que participaron de la foto-entrevista. Todos los/as adolescentes invitados/as a participar de las entrevistas de foto-elucidación aceptaron participar de manera muy entusiasta. Recibieron cámaras descartables y un rollo de 24 fotos. A continuación, se analizará cómo se logró el consentimiento y se garantizó la confidencialidad y el anonimato en esta investigación.

Siguiendo las recomendaciones de asociaciones de investigadores profesionales del Reino Unido, mis interacciones con adultos/as y adolescentes fueron evaluadas desde un punto de vista ético (British Educational Research Association 2004; British Sociological Association 2002). Como investigadora, por ejemplo, desplegué diferentes estrategias para solicitar el consentimiento explícito de docentes, estudiantes y preceptores/as para participar en el estudio (British Sociological Association 2002).

Asimismo, presté especial atención a las diferencias y similitudes entre hacer investigación con adultos y con adolescentes o niños/as. Un creciente número de investigadores/as argumenta que es necesario considerar cuidadosamente los supuestos que se tienen al trabajar con adolescentes y niños/as (Christensen y Prout 2002; Lewis *et. al.* 2004; Morrow y Richards 1996; Punch 2002). En este sentido, existe una variedad de perspectivas, tales como tratar a los/as adolescentes como adultos/as o considerarlos/as como completamente diferentes y con la necesidad de un tratamiento especial⁸. En esta investigación, siguiendo a Christensen y Prout (2002), consideré que existe una

⁸ Ver Christensen y Prout (2002) y Punch (2002) como ejemplos de perspectivas contrastantes.

simetría ética entre adultos/as y adolescentes. Como los/as adultos/as, los niños y niñas y los/as adolescentes son actores sociales y partícipes de la vida social, con sus opiniones y visiones particulares. Simetría ética implica que la persona que investiga asume las mismas consideraciones éticas y responsabilidades cuando hace investigación con adultos o con adolescentes. Sin embargo, cuando las diferencias entre estos grupos emergen, quien investiga debe enfrentarlas. Simetría ética, por tanto, no implica una presunción de igualdad entre investigador/a y adolescentes. Como en el caso de los intercambios con adultos/as, las relaciones de poder siempre están presentes entre los/as adolescentes y quien investiga (Mayall 2000; Robinson y Kellet 2004). Las entrevistas con adolescentes fueron realizadas en bares y restaurantes en los alrededores de las escuelas. El lugar de las entrevistas con los/as estudiantes y el hecho de haberlos/as invitado a tomar una bebida no alcohólica contribuyeron a que sintieran que eran tomados en serio (como adultos/as). A pesar de esta aparente simetría, fui consciente de que mi posición de autoridad podría haberlos/as forzado a responder o a continuar las entrevistas aún cuando no lo desearan. Para solucionar este problema, aclaré en varias ocasiones -durante cada entrevista- que los/as entrevistados/as podían retirarse en cualquier momento y que sólo tenían que responder las preguntas que quisieran. En general, los/as estudiantes compartieron conmigo mucho más de lo que esperaba. Algunos/as de ellos/as me sorprendieron con confesiones íntimas sobre problemas y traumas de su presente o pasado personal⁹. Cuando los problemas eran contemporáneos, evalué si estaban recibiendo asistencia profesional y, cuando éste no era el caso, les informé acerca de dónde podían recurrir a pedir ayuda (ya sea dentro o fuera de la escuela) y los animé a pedir consejo.

Al realizar entrevistas tradicionales o de foto-elucidación con estudiantes, seguí procedimientos específicos para lidiar con las exigencias profesionales de obtener consentimiento informado y garantizar el anonimato de los/as participantes. En ambos tipos de entrevistas, luego de invitar a los/as estudiantes a participar, les recordaba mi compromiso de garantizar la confidencialidad y el anonimato, así como su derecho a abandonar el estudio en cualquier momento. Luego de que accedieran a participar, les expliqué la necesidad de contar también con la autorización de sus padres y madres. Los/as estudiantes llevaron una carta a sus hogares y todos los padres y madres la firmaron¹⁰. En esa carta se detallaban las características de mi encuentro con el/la estudiante; el

⁹ Sólo una minoría de estudiantes (todos de la escuela "B") compartieron este tipo de situaciones. Las más dramáticas fueron el embarazo y el abuso sexual y violación de dos niños.

¹⁰ La carta requería que sólo uno de los padres o madres, o tutor legal firmara.

lugar donde se realizaría el mismo¹¹ y les daba mis números de teléfono para que los padres y madres se comunicaran ante cualquier duda o problema. También se detallaban los principios éticos que guiaron mi investigación.

En el caso de las entrevistas de foto-elucidación, las implicaciones éticas debieron ser cuidadosamente consideradas. Cuando las fotografías producidas por los/as participantes de la investigación se utilizan exclusivamente para promover la elucidación de sentidos, la cuestión del consentimiento era relativamente sencilla (Wiles *et. al.* 2008). Sin embargo, en esta investigación, se querían publicar las fotos de los/as estudiantes en distintos tipos de publicaciones. Esto exigió tener presente tanto los derechos de autor de los/as estudiantes, como presentar claramente los medios en los que sus imágenes podrían aparecer publicadas (Wiles *et. al.* 2008). Asimismo, la publicación de material visual hace que el anonimato de personas, instituciones y locaciones sea “problemático, si no imposible” (Clark 2006). Sin embargo, numerosos/as investigadores/as sociales tienden a favorecer la presentación del material visual producido por informantes o por ellos/as mismos, “en su totalidad, con consentimiento, y sin intención de volver anónimos a los individuos” (Wiles *et. al.* 2008).

Para abordar las cuestiones del consentimiento y el anonimato en el caso de las foto-entrevistas, desarrollé una estrategia poli-etápica. En primer lugar, la carta enviada a los padres y madres dejó en claro que se iba a pedir autorización a los/as estudiantes para usar sus imágenes. Luego de recibir la autorización de los padres y madres, tuve dos reuniones con cada estudiante. En el primer encuentro les expliqué lo que se necesitaba que hicieran: mostrarme su vida en fotografías¹². Durante ese encuentro y en la entrevista fotográfica, utilicé un documento que se denominó “acuerdo de consentimiento” (ver Apéndice). En él, acordamos cuándo el/la estudiante comenzaría a tomar las fotos y cuándo se volvería a encontrar conmigo para conversar sobre sus imágenes. Explícitamente, les pedía que no tomaran fotos en el horario escolar. Con esa advertencia, trataba de evitar cualquier potencial problema que la toma de fotografías en la escuela pudiera ocasionarles a los/as estudiantes y/o a mi investigación (interrupciones

¹¹ La mayoría de las entrevistas semi-estructuradas y de foto-elucidación llevadas a cabo con los/as estudiantes se realizaban en los cafés cercanos. La escuela no tenía espacios disponibles para realizarlas.

¹² En el “acuerdo de consentimiento” una oración que guiaba la participación de los/as estudiantes: “Me gustaría que me cuentes tu vida por medio de fotografías. Por favor, toma las fotografías antes o después del horario escolar” (ver Apéndice A).

en horas de clase, conflictos entre grupos de estudiantes, etc.)¹³. Sin embargo, como se analiza más adelante, la mayoría decidió incluir fotos tomadas en su escuela¹⁴. En esa reunión, también se explicitaba que los/as estudiantes eran los dueños de sus fotos. A continuación, los/as estudiantes completaban la primera sección del “acuerdo de consentimiento” (Apéndice, Sección 1). La foto-entrevista tuvo lugar en un segundo encuentro. Al final del mismo, los/as estudiantes debían llenar la segunda sección del “acuerdo” (Apéndice, Sección 2). Allí, les preguntaba a los/as estudiantes qué imágenes me autorizaban a utilizar, cuáles deseaban que fuesen anónimas y dónde me autorizaban a publicarlas. Con este formulario de consentimiento, me propuse otorgar a los/as estudiantes el poder de representarse así mismos por medio de sus imágenes (Pink 2006). A pesar de la complejidad del “acuerdo”, hubo una amplia gama de respuestas que evidenciaron su utilidad para que los/as estudiantes asumieran poder y control sobre sus propias imágenes (véase la sección siguiente para más detalles).

Sin embargo, como ha argumentado Pink (2007), los consentimientos firmados no implican que los/as investigadores/as tengan derecho a utilizar las imágenes de los/as participantes de modo ilimitado. En este estudio, decidí no utilizar públicamente algunas fotografías que consideré potencialmente dañinas para los/as participantes (ya sean fotógrafos/as, amigos/as, compañeros/as de clase, adultos/as de las escuelas, o miembros de la familia). Por ejemplo, Rodrigo (un estudiante de la escuela “B”) tomó una serie de fotografías suyas posando frente a un espejo, utilizando maquillaje y realizando gestos de seducción con su cuerpo y rostro. Estas imágenes podrían ser consideradas como de contenido erótico. En ese caso, a pesar de contar con la autorización del estudiante, decidí no incluir las fotografías en ninguna publicación. Por otra parte, decidí utilizar imágenes de los/as alumnos/as en sus escuelas en la medida en que no revelaran características arquitectónicas claves o la ubicación de sus edificios.

2. Virtudes y riesgos de las entrevistas de foto-elucidación

Para evaluar las ventajas y desventajas del uso de la foto-elucidación dentro de la estrategia metodológica de este estudio, esta sección

¹³ Informé a los directores de escuelas, muchos/as profesores y preceptores/as que un grupo de estudiantes participaría de la foto-experiencia.

¹⁴ Cinco estudiantes no tomaron fotografías en sus escuelas. El resto tomó fotografías de personas en diferentes lugares, tales como terrazas, pasillos, aulas y baños. Sólo un alumno de la escuela “B” informó de problemas con un docente al tomar una foto.

responderá algunas preguntas centrales. Para ello, se compararán entrevistas de foto-elucidación con entrevistas tradicionales. Como se menciona más arriba, estos dos tipos de entrevistas han sido aplicados a diferentes grupos de estudiantes dentro de la misma investigación. En este apartado, se analiza cómo estos dos tipos de entrevistas se diferencian en términos de su estructura y organización, así como en relación al tipo de datos que permitieron producir¹⁵. En la segunda subsección, se compara cómo distintas entrevistas de foto-elucidación se diferencian entre sí con el objeto de examinar cómo la misma técnica ha funcionado con distintos entrevistados.

2.1. Entrevistas con y sin fotografías

Esta comparación permitirá evaluar cómo el proceso de entrevistar fue alterado por la inclusión de fotografías, así como identificar ventajas y desventajas. Las preguntas que guiarán esta evaluación son: ¿en qué se diferenciaron estos dos tipos de entrevistas?; ¿el uso de la foto-elucidación contribuyó a una mejor situación de entrevista, a la producción de datos y al análisis?; ¿conllevó desafíos específicos?

Formalmente, la estructura y organización de las entrevistas de foto-elucidación (EFE) asumieron características distintivas antes, durante y después de su realización. Antes de las EFE, tuve que entregar cámaras, resolver problemas técnicos que surgían, revelar las fotografías e identificarlas individualmente. Durante la EFE, tuve que recordar mencionar la numeración de las fotografías para que ésta quedara registrada, y así, luego, poder reconocer los comentarios que los/as estudiantes hicieron sobre ellas. Por otra parte, tuve que estar atenta a sus imágenes y a tratar de formular preguntas relevantes vinculadas con sus contenidos pero también con mi propia agenda de investigación y preocupaciones más amplias. Después de la entrevista –como se detalló en la sección anterior–, les pedí a los/as entrevistados/as que firmaran un “acuerdo” en el cual explícitamente me autorizaban, o no, a utilizar sus imágenes en diferentes tipos de publicaciones internacionales y nacionales, académicas y no académicas (como ser mi tesis doctoral, artículos de conferencias, *websites* y diarios). Además, no sólo tuve que transcribir las entrevistas, sino que también debí grabar digitalmente las fotografías de los/as estudiantes en un formato que fuera accesible para análisis futuros.

En ambas situaciones de entrevista (la tradicional y la de foto-elucidación) recolecté información sobre temas tales como vivienda, ocupación de los

¹⁵ Los/as estudiantes que participaron en las EFE también participaron en las entrevistas tradicionales.

miembros de la familia del/a estudiante, relaciones familiares, vecindario, grupos de amigos, subculturas juveniles, escolaridad y relaciones de género. Argumentaré que las EFE son más ricas que las entrevistas tradicionales. Identifico siete ventajas de las EFE en comparación con las entrevistas tradicionales: 1) fueron entrevistas más largas y placenteras; 2) facilitaron la participación y control de la situación de entrevista por parte de los/as estudiantes; 3) permitieron la producción de datos más ricos sobre temas similares; 4) reforzaron lo que ya se había afirmado en la entrevista tradicional; 5) ofrecieron una mirada más cercana sobre qué y quiénes consideraban más importantes los/as entrevistados/as; 6) posibilitaron la emergencia de temas inesperados; y 7) permitieron otorgar sentido a algunos datos que, de otro modo, hubieran sido de difícil interpretación. Por supuesto, no todas las entrevistas de foto-elucidación tuvieron todas estas ventajas.

De igual manera que la clásica evaluación de la EFE de Collier (1990), mi investigación demuestra que *“las fotografías favorecieron entrevistas más largas y exhaustivas pero al mismo tiempo ayudaron a los sujetos a superar la fatiga y la repetición de las entrevistas convencionales”* (858)¹⁶. Las EFE duraron un promedio de dos horas, en tanto que las entrevistas tradicionales duraron un promedio de una hora. Hice preguntas sobre las imágenes, los/as participantes y las situaciones. La familiaridad de esta forma de interactuar favoreció los comentarios de los/as entrevistados/as, bromas y risas. Me permitió también hacer preguntas detalladas sobre diferentes temas y áreas (algunos de los cuales hubieran sido difíciles de integrar sin complicaciones en una entrevista “tradicional”, tales como condiciones de vida de los/as estudiantes más pobres) y facilitó la interacción con los/as entrevistados/as.

La toma de fotografías y el ser dueños de sus imágenes propiciaron la participación de los/as estudiantes y aumentaron su control sobre lo que querían compartir conmigo y con una audiencia más amplia. En las EFE, los/as estudiantes tuvieron mayor control sobre sus imágenes del que usualmente tienen sobre sus palabras en una entrevista. De hecho, diferentes estudiantes usaron ese poder para decir “no” y no permitirme incluir fotografías específicas en cierto tipo de publicaciones. Por ejemplo, 14 de los 20 estudiantes me autorizaron a publicar sus imágenes en todo tipo de publicaciones. Dentro de este primer grupo,

¹⁶ A diferencia de otros/as investigadores/as, no puedo argumentar que las EFE fueron más propicias que las entrevistas tradicionales para facilitar el diálogo entre quien investiga y los sujetos investigados. El haber entrevistado a todos/as los/as estudiantes antes de las EFE limita la comparación directa de este aspecto en particular. En esta investigación, yo ya había forjado un vínculo con los/as estudiantes. En este sentido, la experiencia aquí descrita puede ser muy diferente de un estudio que sólo incluya entrevistas de foto-elucidación.

una estudiante me pidió anonimizar a todas las personas que aparecían en sus fotos. Otros dos estudiantes no me autorizaron a publicar unas pocas imágenes. Cuatro de 19 estudiantes me autorizaron a publicar sus fotos en determinados tipos de publicaciones. Prefirieron las publicaciones académicas, ya fueran nacionales o extranjeras. Entre ellos, una chica me autorizó a publicar sólo una cantidad mínima de sus imágenes.

Las fotografías proporcionaron ricos datos sobre las relaciones familiares, las amistades, las condiciones de vida, y la cotidianidad dentro y fuera de la escuela de los/as estudiantes. Las imágenes mostraron cómo vivían los/as estudiantes, dónde lo hacían, con quiénes, quiénes eran sus amigos y cuáles eran los espacios sociales y materiales donde pasaban la mayor parte de su tiempo fuera del horario escolar. La mayoría de las fotos incluían también tomas de los edificios de sus escuelas, salones de clase, sus grupos de amigos/as y, algunas veces, a sus docentes y preceptores/as. Algunas fotos reflejaban la naturaleza de lo descrito por los/as estudiantes con una intensidad que sólo las imágenes pueden transmitir. Por ejemplo, en el caso de las entrevistas de María, Sara y Valeria, la primera tradicional y las otras dos EFE, es posible hallar diferencias en el tipo de información que pude recoger en cada situación sobre temas similares. María y Sara eran de familias de clase media baja e ingresaron a la escuela “B” durante el año escolar 2003. Valeria pertenecía a una familia de clase media y había ingresado a la Escuela “A” en 2002. Vivían en la ciudad de Buenos Aires y los jefes de sus hogares habían completado, por lo menos, su educación secundaria. En el caso de María, le pregunté donde vivía.

María: En Palermo, en la calle Paraguay, a 18 cuadras de la escuela... Y Dani vive a tres cuadras de mi casa, yo vivo en Paraguay y Salguero y él vive en Santa Fe y Salguero. Todos los días volvemos caminando juntos de la escuela (Entrevista del 3 de diciembre de 2004).

Las referencias geográficas situaban la casa de María en un edificio de departamentos en un barrio de clase media de Buenos Aires. Más tarde en la entrevista, ella mencionó el hecho de que durante la semana vivía con su padre y durante los fines de semana se quedaba en casa de su madre.

En mi EFE con Sara, ella tomó varias fotos de su casa (la mayoría de ellas en su cuarto), su madre, su padre y sus hermanos. Sara hizo comentarios sobre su casa y su habitación y fue explícita sobre los significados

asociados con ellas. Por ejemplo, me describió su dormitorio como una parte central de su vida.

AM¹⁷: ¿Por qué sacaste esta foto? ¿Por algún motivo en particular? (ver Fotografía 1).

Sara: Porque tengo todas mis cosas ahí. Si abrís esa cajita van a saltar papeles... Esa vela es un regalo de Marina. Mi maquillaje: ahí sólo tengo un poco, no lo tengo todo ahí. Cajas. Ese es un reloj. Tengo un montón de alhajas y ese tipo de cosas. Tengo cajas con anillos... Bueno, cosas. Es parte de quien soy, también. Siempre que puedo pasar tiempo ahí, me siento y leo algo, por ejemplo, ahí abajo hay cajas donde guardo todas las cartas de mis amigos.

AM: ¿Cómo sos como mujer? ¿Cómo te ves?...

Sara: Mi novio dice que soy egocéntrica y muy vanidosa porque estoy todo el día en el espejo, ¿ves? Me puedo mirar todo el día en el espejo.

(Entrevista de foto-elucidación, 19 de noviembre de 2004)

*Foto 1: El rincón de Sara en su cuarto compartido
(una estudiante de la Escuela "B")*



¹⁷ AM es la investigadora.

En su dormitorio (ver Foto 1), Sara se encuentra inmersa en actividades expresivas (escribir poemas, leer cartas de amigos) y en la puesta en escena de sus *performances* de género (el uso de maquillaje, alhajas y sus comentarios sobre la centralidad del espejo para autodefinirse). La imagen de Sara ofrece varias pistas sobre cómo produce su identidad de género. Su énfasis en el atractivo físico y la referencia a su novio la colocan, al menos provisionalmente, dentro de los límites de la feminidad heterosexual tradicional. Más adelante en la entrevista, Sara me mostró más fotografías de su habitación y a partir de éstas y de las descripciones de Sara me enteré que ella tenía que compartir su habitación con dos hermanas y que sus padres tenían que dormir en el living de la casa. En sus descripciones, no sólo nombró personas, objetos y lugares, sino que ofreció un relato vívido de lo que significaban para ella. Aunque ésta no era la norma, fue más común en las EFE que en las entrevistas tradicionales. En ese caso, mis preguntas tendían a guiar las reflexiones de los/as estudiantes.

La foto entrevista con Valeria (una estudiante de la escuela "A") también generó datos más ricos. Tomó todas las fotografías, excepto una, en su casa. Las fotos mostraban cuartos vacíos, pero también a ella y a sus hermanos posando. Algunas de esas imágenes y los comentarios de Valeria ilustran como el cuerpo y la apariencia física son cruciales para producir identidades femeninas tradicionales (ver Fotos 2 y 3). En este caso, la alegría y la frustración eran aspectos fundamentales del complejo y doloroso proceso de producción de su identidad. Referencias explícitas a estas prácticas sutiles y cotidianas casi no aparecieron en las entrevistas tradicionales cuando los/as estudiantes hablaban de sus hogares, familias y vida cotidiana.

AM: ¿Te vestiste especialmente para esta foto?

Valeria: Sí. Con mi hermana siempre probamos ropa. Nos vestimos y nos probamos distintas ropas por diversión...

AM: ¿Te gusta cómo te ves?

Valeria: No, no me gusta.

AM: ¿Por qué?

Valeria: Bueno, mi sueño es ser rubia y de ojos celestes. Cuando era chiquita, era rubia.

AM: ¿Y por qué? ¿Te parece que las rubias son más hermosas?

Valeria: No sé. Es algo que pienso siempre... Mi hermano es más oscuro que yo. Cuando era más chica, siempre le decía

*a mi hermano que era adoptado. Le decía que era un negro de mierda. Siempre les digo esas cosas a mis hermanos, aunque a la más chiquita no... Pienso que las chicas rubias son más lindas que las morochas. No sé por qué.
(Entrevista de foto-elucidación, 2 de noviembre de 2004).*

Las entrevistas de foto-elucidación, a veces, reforzaron con imágenes lo que ya fue identificado en las entrevistas tradicionales. La gran mayoría de los/as entrevistados/as subrayó la importancia central de sus amistades en la escuela. Comentaron sobre rupturas, encuentros y actividades cotidianas que compartían con sus amigos de la escuela. La intensidad de esos lazos variaba, pero era evidente que las redes sociales de los/as estudiantes hacían su tiempo en la escuela más llevadero y disfrutable. Por ejemplo, Rodrigo (un estudiante de la escuela "A") y Sara (una estudiante de la escuela "B") ilustran el lugar central de los grupos de amigos para "pasarla bien".

Foto 2. Valeria¹⁸ en su casa (una estudiante de la escuela "A")



¹⁸ Valeria me pidió que todas sus fotos fueran anónimas.

Foto 3. Valeria en su casa (una estudiante de la escuela "A")



Rodrigo tomó fotografías a cuatro de sus amigos varones mientras estaban en casa de un amigo. En una foto¹⁹, Esteban e Ignacio estaban sentados en un sofá, con las piernas apoyadas en éste. Ignacio estaba tomando una bebida de una botella de plástico y Diego estaba sentado en el piso, saludando a cámara. Javier estaba sentado en el piso con la espalda apoyada en una pared. Parecían relajados y, con la excepción de Esteban, estaban mirando a Rodrigo. Al observar una de las fotos, Rodrigo dijo:

Rodrigo: Estos son mis amigos; son los primeros amigos que hice en la escuela. Somos un equipo. Somos cinco... Nos encontramos siempre en casa de Esteban. Su casa es como un aguantadero. Vamos a ver los partidos, a charlar, estamos siempre ahí. Somos muy unidos (...)

Rodrigo: ...mis amigos son la única razón por la que quiero ir a la escuela. No hay otra motivación... Me río con ellos, paso el día, y vuelvo a casa.

(Entrevista de foto-elucidación, 13 de diciembre de 2004)

¹⁹ Desafortunadamente, no es posible publicar estas fotografías. A pesar de haber obtenido el permiso de los fotógrafos para publicarlas, no tenía el permiso de todas las personas que aparecían en ellas.

Sara fotografió a dos amigas y a dos amigos en su aula. Las chicas están atrás y los chicos adelante. Están muy cerca unos de otros. Las chicas están sentadas con sus espaldas apoyadas en una pared (donde está la ventana del aula). Sabrina (una estudiante) está abrazando a Tobías. Él tiene apoyada su espalda en el pecho de Sabrina. Daniel también está muy cerca de Samantha y tiene apoyada su cabeza y parte de su espalda en un escritorio (que está en medio de los dos pares de estudiantes). Están sonriendo y mirando a cámara. Sara me mostró esa fotografía y afirmó:

Sara: Esos son mis amigos. Siempre nos estamos divirtiendo juntos. Siempre somos así...

AM: Mirá vos.

Sara: Cuando charlamos, estamos siempre así. Nos sentamos en la falda de David o de Maxi. O en la de cada una (refiriéndose a una amiga).

AM: ¿Lo hacen en los recreos o durante la clase?

Sara: Bueno, esta foto es en clase.

(Entrevista de foto-elucidación, 19 de noviembre de 2004).

Las redes sociales cercanas, que van de duraderas a volátiles, funcionaron como un *locus* de apoyo emocional y de mutuo reconocimiento y aceptación. Estos grupos de amigos eran vistos como importantes mediadores entre el mundo adulto de la escuela y las visiones y las perspectivas de los/as estudiantes. Los grupos de amigos/as eran, en muchos casos, un motivo clave por el cual querían estar en la escuela. Las imágenes muestran la intensidad de sus interacciones y su naturaleza afectiva. En muchas fotografías, los/as estudiantes mostraban imágenes de su vida cotidiana con sus amigos/as de la escuela, tanto dentro como fuera de la escuela.

Otro ejemplo es una fotografía tomada por Juan, estudiante de la escuela "B". En la imagen hay cuatro adolescentes (dos adelante y dos atrás) en un aula. Juan y Cecilia están sentados en sus sillas al fondo del salón, uno cerca del otro. Juan tiene su brazo sobre el hombro de Cecilia. Ambos sonríen. Más cerca de la cámara, otra buena amiga de Juan también está sentada en una silla. Un compañero está sentado en una silla a su lado, mientras apoya su espalda en el pecho de ella. Están mirando a la cámara. Los alumnos y alumnas están en una esquina del salón de clases, constituido por una pared azul llena de *graffitis* y una pared mitad acrílica y mitad pared -también repleta de *graffitis*-. Los cuatro se ven relajados. Las chicas vestidas con pulóveres y pantalones, Juan con un *sweater* rojo y su compañero con ropa deportiva. Un amigo de Juan tomó la foto. Otro ejemplo de la naturaleza afectiva de los grupos de amigos son las fotos de

Maka (estudiante de la escuela "A"). Las imágenes de Maka muestran a cuatro amigas en la puerta de entrada de la escuela (donde pasaban el tiempo conversando y, a veces, cantando después del horario escolar). Maka sacó la foto. Las chicas están sonriendo y mirando a la cámara. Están paradas muy cerca una de otra. Hay tres atrás y Karina está adelante. Mariana está abrazando a Stella; Stella tiene una mano apoyada en el hombro de Karina (que está al frente) y con la otra está abrazando a Sabrina.

En las EFE, pude apreciar lo que los/as estudiantes consideraban importante en sus vidas. En la mayoría de los casos, la familia, los/as amigos/as y los/as compañeros/as eran centrales. Todos tomaron fotografías de los lugares donde vivían (departamentos, casas u hoteles), de sus habitaciones, de sus amigos y de todas las cosas que les resultaban significativas. Aunque las entrevistas tradicionales estaban guiadas por mis intereses de investigación, la foto-elucidación transformó la dinámica de poder de la entrevista de modo que los/as estudiantes fueran capaces de hablar sobre su vida en sus propios términos. Unos pocos identificaron otros intereses y actividades fuera de la escuela relacionadas con las culturas juveniles (como ser parte de una banda, ser amantes de la música o ser *skaters*). Varios/as tomaron varias imágenes de sus perros y gatos y hablaron sobre cómo jugaban con ellos y tenían que asumir responsabilidades domésticas vinculadas a su cuidado.

Aunque la mayoría de los/as fotógrafos/as tomó imágenes de la escuela, los procesos de aprendizaje y enseñanza (dentro o fuera de la escuela) no fueron el objetivo de las tomas. Catorce de los 20 estudiantes fotografiaron sus escuelas. De ese grupo, tres sacaron sólo una foto, tres capturaron dos imágenes, y cinco tomaron entre tres y cinco fotos. Solamente tres estudiantes realizaron más de ocho tomas en sus escuelas. Sólo dos estudiantes incluyeron a adultos/as en sus imágenes²⁰. En la mayoría de las fotos, la escuela operaba como escenario para la interacción entre iguales. El hecho de que yo les hubiera pedido a los/as estudiantes que tomaran fotografías fuera de la escuela limitaba la interpretación de esas imágenes. En este sentido, no es posible interpretar el escaso número o ausencia de imágenes como indicadores de la valoración de los/as estudiantes. Por otro lado, esta ruptura de las pautas de trabajo para la entrevista de foto-elucidación corrobora la interpretación de que los amigos y "pasarla bien" son aspectos centrales de la vida de los/as estudiantes.

²⁰ Una alumna de la escuela "B" tomó una fotografía con una preceptora y un chico de la escuela "A", una con su profesor de Historia y con amigos varones en su aula.

Las EFE también me ayudaron a otorgar sentido a ciertos datos que hubieran sido muy difíciles de interpretar sin ellas. Por ejemplo, en las entrevistas tradicionales, varios/as estudiantes de clase trabajadora y marginal no aportaron detalles sobre las condiciones de vida de sus familias y tendían a pasar por alto todas sus privaciones. Las EFE me permitieron interpretar ese “silencio” como una estrategia para producir identidades de clase valoradas. Históricamente en la Argentina, las clasificaciones de “pobre”/“clase baja”/“clase trabajadora” han sido producidas, discursiva y materialmente por las políticas sociales estatales y los medios de comunicación, como poseedoras de un valor simbólico negativo. Se las ha asociado con la dependencia, la ineficacia y la falta de iniciativa (Duschatzky 2000; Skeggs 1997; Vasilachis de Gialdino 2003). Las fotografías de las condiciones de vida de los/as estudiantes y nuestras conversaciones sobre lugares y personas fueron cruciales para darle sentido a ese silencio y a esa renuencia a hablar en las entrevistas tradicionales sobre sus necesidades y limitaciones económicas. Isabel ilustra este punto. Isabel vivía en una villa miseria con sus padres, siete hermanos y dos sobrinas. El padre de Isabel era obrero de la construcción y a lo largo de la última década había atravesado largos períodos de desempleo, interrumpidos por trabajos inestables, de corto plazo y de baja calificación. Su familia vivía, principalmente, de la asistencia social. Ninguno de sus padres había completado la escuela secundaria y los hermanos mayores de Isabel habían abandonado el secundario. En la entrevista oral, Isabel no quiso brindar datos específicos sobre el lugar donde vivía. Al preguntarle, sólo mencionó el nombre de un barrio en el centro y remarcó el término barrio.

AM: ¿Con quién vivís?

Isabel: Mi mamá, mis hermanos y mi papá.

AM: ¿Dónde vivís?

Isabel: en Sacramento

AM: ¿Dónde?

Isabel: es un barrio

(Entrevista del 14 de abril de 2004)

La EFE me permitió interpretar el uso de la palabra *barrio* y el tono enfático de Isabel al pronunciarla. Tomó seis fotografías de su casa y todas ellas eran planos cortos donde se enfocaba únicamente a personas. Las fotos no mostraban mucho de los cuartos, pasillos y muebles de la casa. Focalizó su atención en lo que le resultaba más importante: la relación entre los miembros de la familia y el afecto que sentían unos por otros. Sin embargo, sus tomas también ofrecían un vistazo del pobre estado de las paredes, el uso de cortinas en lugar de

puertas y el pequeño tamaño de los cuartos, que eran indicadores de las difíciles condiciones de vida de la familia.

Algunas veces, las fotos motivaron a Isabel a hablar más sobre las condiciones de vida de su familia y sobre la naturaleza de las relaciones familiares y de género. En otras ocasiones, las fotos me permitieron realizar más preguntas sobre el uso de los diferentes espacios y sobre la gente con quien vivía Isabel. Mientras veíamos una fotografía en primer plano de sus tres sobrinas (que estaban sentadas en una cama ubicada en un ángulo de lo que parecía ser una pequeña habitación con paredes de ladrillo sin terminar), por ejemplo, Isabel y yo tuvimos la siguiente conversación:

AM: ¿Quiénes son?

Isabel: Son mis sobrinas. Para ellas mi mamá es su mamá. Si mi mamá no les da un beso de buenas noches, no pueden dormir... Cuando mi mamá sale, tienen que ir con ella. Si no, lloran... Todas dormimos en esa pieza. Tenemos una cama cucheta de tres pisos donde duermo con tres de las chicas. Mi hermana duerme en la cama de abajo, yo en la del medio y mi hermana en la de arriba. Mi otra hermana duerme en la cama doble. Duerme con sus dos hijos.

(Entrevista de foto-elucidación, 20 de julio de 2004)

Las descripciones de Isabel, su silencio inicial respecto a sus condiciones de vida y su explícita identificación con la clase media me permitieron dar sentido a su insistencia en llamar “barrio” al lugar donde vivía. De distintas maneras, Isabel estaba intentando producir una identidad social positiva. Al hacerlo, se distanciaba de aquellos vistos como personas marginales, y vulnerables a las que les cuesta llegar a fin de mes. Llamar “barrio” a la villa miseria en la que vivía era una forma de rechazar la identidad negativa de *villera* que se les atribuye a quienes, como ella, viven en las villas miseria (Crovara, 2004; Giménez y Ginóbili 2003). En otros términos, las fotografías, los textos y los silencios contribuyeron al análisis de los procesos de construcción de identidades de clase (Kolb 2008).

Por último, por supuesto, el uso de la EFE trajo aparejado varias desventajas en comparación con las entrevistas tradicionales. Algunas fueron epistemológicas y otras prácticas. Como método para explorar las visiones y percepciones de los/as estudiantes, algunas veces las EFE dificultaron la comunicación con ellos/as. Unos/as pocos/as veían a las fotografías como objetos auto-evidentes que no necesitaban ser

explicados. A pesar de repreguntarles, algunos/as pocos/as estudiantes dijeron muy poco sobre sus fotos. En este caso, las imágenes fueron percibidas como capaces de “hablar por sí mismas”, lo cual dificultó o, por lo menos, no propiciaron sus narraciones. En mi investigación, las fotografías, a veces, y al contrario de lo ocurrido en numerosos estudios que han incluido EFE, dificultaron la comunicación con los/as participantes (Bolton *et. al.* 2001; Collier y Collier 1990; Harper 2002).

En términos prácticos, realizar EFE fue más caro y consumió más tiempo que las entrevistas tradicionales. También fueron más desafiantes y exigentes. Para realizar las EFE tuve que comprar cámaras descartables (las cuales eran relativamente baratas) y pagar el revelado de los rollos (lo cual fue bastante oneroso). Las EFE requirieron más tiempo antes, durante y después de las entrevistas. Primero, como se detalla más arriba, necesité preparar un “acuerdo de consentimiento” para usar las fotos de los/as estudiantes y numerarlas para referencia futura. Además, me encontré con los/as estudiantes una vez antes de realizar las EFE. En ese momento, les di las cámaras y las guías de trabajo.

Durante las entrevistas, tratar de seguir las historias de los/as estudiantes y sus fotografías, y de estar abierta a sus opiniones sin quedarme varada en ciertas áreas y temas, fue una fuente constante de tensión. Las fotografías de los/as estudiantes guiaron mis preguntas e intereses. Por otro lado, había aspectos de sus vidas que deseaba explorar (los hubieran fotografiado o no). Hacer preguntas sobre sus imágenes pero también sobre aspectos que me importaban, fue un difícil acto de malabarismo. Por otra parte, durante las entrevistas, tenía que decir en voz alta el número de las fotografías. Esto resultaba crucial para identificar más tarde las imágenes a las que se estaban refiriendo los alumnos.

Después de las entrevistas, resultó más difícil transcribir EFE que entrevistas tradicionales. Ese fue el caso cuando olvidé grabar el número de una foto. En algunas de esas ocasiones, no pude identificar la imagen a la que se refería el estudiante. Archivar este material fue mucho más complejo que archivar transcripciones de entrevistas. Primero, tuve que escanear fotos y guardarlas. Segundo, tuve que identificar y aprender a usar un software que me permitiera analizar material textual y visual. Finalmente, el hecho de que ésta fuera mi primera experiencia utilizando foto-elucidación, sin entrenamiento previo, no ayudó. Mi entrenamiento en el Reino Unido y antes en Argentina no me brindó conocimientos para trabajar con cámaras fotográficas o con fotos digitales, o para analizar material fotográfico. Este fue un desafío permanente.

2.2. Diferencias entre entrevistas de foto-elucidación

Esta sección evaluará las EFE teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Cómo fueron afectadas las distintas situaciones de entrevistas por la inclusión de fotografías?; ¿cuáles fueron las similitudes y diferencias entre EFE, considerando su estructura, riqueza de datos y nivel de dificultad para conducir las?; ¿las fotografías facilitaron el diálogo con los distintos entrevistados?; ¿la inclusión de fotografías llevó a áreas inesperadas de investigación y reflexión?

Formalmente, la estructura de las EFE difirió según la persona entrevistada, mis encuentros previos con él o ella y el contexto inmediato de la entrevista. Por ejemplo, algunas EFE en la escuela “B” las inicié haciendo referencia a una pelea entre dos chicas de la misma división. La pelea fue en la escuela y sucedió unas horas antes de realizar las entrevistas. Mis entrevistados eran amigos cercanos de una de las dos chicas involucradas y parecían angustiados por la situación. Decidí preguntarles sobre su visión de la pelea y sobre lo que docentes y autoridades hicieron frente al conflicto. En esas entrevistas, después de hablar sobre lo que había pasado y cómo habían participado los/as estudiantes, les mostré rápidamente todas las fotografías. Luego, miramos detenidamente cada imagen. En esos encuentros, un evento inesperado me hizo redefinir la forma en que inicié algunas entrevistas. En las restantes entrevistas, inicié el diálogo hablando sobre y en torno a las fotografías y también hice preguntas con las que profundicé aspectos indagados en encuentros previos.

En las entrevistas, les pregunté a los/as estudiantes sobre el significado de la foto-experiencia, cómo la habían organizado y si sentían que sus imágenes reflejaban lo que querían mostrar. Afirmaron que disfrutaron su participación porque pudieron mostrarme la gente y, en menor medida, las actividades que más les importaban. En la mayoría de las EFE, contribuyó a enriquecer el vínculo previo que había establecido con los/as participantes. La organización del proceso de tomar las fotografías fue desde reflexiva y gradual hasta espontánea y no planificada. Algunas veces, hubo una combinación de ambas estrategias dentro de la misma EFE.

Durante muchas de las entrevistas los/as estudiantes hablaron entusiasta y libremente sobre sus fotografías; en otras, los animé a “engancharse” con las fotos preguntándoles sobre las imágenes y su contenido. En general, aquellos/as estudiantes que eran conversadores en las entrevistas tradicionales, también fueron expresivos y elocuentes durante la foto-experiencia. Sin embargo, esto no siempre fue así. A veces, como vimos, la familiaridad con el hecho de mostrar fotografías los relajaba pero no contribuía

en gran medida a sus comentarios. Estas entrevistas fueron más difíciles de manejar. En esos casos, los/as estudiantes daban la impresión de creer que las imágenes bastaban para comunicar sus prioridades y experiencias. Sin embargo, las imágenes siempre me ofrecieron la oportunidad de hacer más preguntas sobre la gente, los espacios, las actividades y los temas que estaban más o menos directamente relacionados con ellos/as.

En este punto, podría decir que la mayoría de las EFE ofreció una riqueza de datos diferente en términos de la capacidad reflexiva de los/as estudiantes respecto de su participación en la foto-experiencia. Esta habilidad para distanciarse variaba de acuerdo al conocimiento previo que yo tenía de ellos, a mi destreza (o limitaciones) al conducir la entrevista y al compromiso de estudiantes con su tarea. Por ejemplo, en el caso de Santiago, tuve dos entrevistas previas en profundidad antes de la foto-experiencia. Sus fotografías funcionaban como ilustraciones, pero al mismo tiempo sugerían que tomar fotos había sido para él un ejercicio reflexivo:

Santiago: Estuve pensando en tu investigación y si tenía que incluir fotos, yo podría haber puesto fotos del edificio de la escuela "A", que es grande, es un edificio hermoso... pero vos, vos no podés ser, pienso, no podés ser superficial y hacerlas porque son lindas para tu proyecto porque esa foto no es mía, no significa nada para mí
(Entrevista de foto-elucidación, 18 de noviembre de 2004)

La mayoría de los/as estudiantes de ambas escuelas, sin embargo, no fueron tan reflexivos como Santiago y estaban felices simplemente de mostrarme su mundo social inmediato sin analizar críticamente la naturaleza del proyecto fotográfico y la de su participación.

En cuanto a la riqueza del material fotográfico producido en las EFE, se lo puede evaluar observando la cantidad de imágenes tomadas y la variedad de temas tratados. En promedio, los/as estudiantes sacaron 21 fotografías. Trece estudiantes hicieron más de 20 tomas, tres entre 10 y 15, y sólo uno 19 fotos. Sin embargo, el número de tomas por área temática varió entre los/as estudiantes. Unos/as pocos/as tomaron numerosas fotos de la misma persona en el mismo lugar (por ejemplo, Nora sacó siete fotos de su novio en casa de ella). La mayoría optó por tomar fotografías de personas diferentes en varios escenarios. En ese sentido, parece que algunos/as fotógrafos/as querían compartir más que otros, y que asumieron diferentes grados de cumplimiento de la tarea, lo cual se evidencia, por ejemplo, por el tiempo invertido y las estrategias desarrolladas para conseguir personas para fotografiarlas. En cuanto al

contenido de las fotografías, algunos fotógrafos me sorprendieron por su alta inversión personal en actividades extra-curriculares como la música, el *skate* o la participación en instituciones que eran significativas en el proceso de definición de sus identidades. Otros/as fotógrafos/as me sorprendieron con imágenes sobre su identidad deseada de género y sexual. Por ejemplo, dos alumnas, una de cada escuela (Manu y Anto) tomaron numerosas fotos de sus novios mayores y pasaron mucho tiempo hablando de ellos y de sus sueños para el futuro. Otro ejemplo son las fotografías de Santiago, que tomó fotos de objetos (tales como sus botines y remera de fútbol) que simbolizaban aspectos relevantes de su vida e identidad de género.

Para evaluar también la riqueza de los datos provistos por las EFE, tuve que considerar lo que se incluyó en las fotos y lo que estuvo ausente (Jewitt 1997). En general, incluyeron gente (familia y amigos/as, ya sea de fuera o dentro del colegio y, algunas chicas, a sus novios) y lugares (donde vivían, el ciber que frecuentaban, casas de sus amigos/as, calles, parques, la escuela). Las personas retratadas, generalmente, estaban sonriendo y en poses afectuosas (por ejemplo, abrazándose y besándose). En la mayoría de los casos, los lugares fueron utilizados como escenarios para la interacción en lugar de objetos como tales²¹.

Las personas posaban para las fotografías y, en general, no se retrataron actividades.

Unos/as pocos/as estudiantes fotografiaron objetos como representaciones de diferentes aspectos de sus vidas (como Sara y sus fotografías, sobre lugares significativos que referían a gustos, relaciones y actuaciones de género). Respecto de las escuelas, éstas aparecían como lugares para compartir tiempo con amigos/as. Las imágenes mostraban lo que era evidente para los/as que asistían a la escuela: el mal estado del mobiliario; la falta de mantenimiento del edificio; la preeminencia visual de los *graffitis* en las aulas y los baños (los cuales mostraban dibujos, insultos y firmas personales); la ausencia de la disposición tradicional de pupitres y sillas; la sensación de comodidad de los/as alumnos/as dentro de la escuela; y el irregular cumplimiento de la norma escolar de usar el guardapolvo blanco. En relación a las personas, las imágenes sólo mostraron las redes de los/as estudiantes y no representaban la diversidad sociocultural de la población estudiantil. Se centraban en aquéllos/as que eran “como ellos”. Esta ausencia particular podría estar relacionada con la difícil coexistencia de los diferentes grupos de estudiantes. En cuanto a lo que está ausente en las fotografías, la lista es extensa. La gran mayoría de imágenes

²¹ Tres chicos y dos chicas tomaron principalmente fotografías de objetos y/o lugares vacíos.

de las escuelas no mostraban situaciones dentro del aula, parques, bibliotecas, laboratorios, terrazas, salas de profesores, pasillos, escaleras, bares dentro de la escuela u otros pisos de los edificios de la escuela “B” y la escuela “A”. Esta descripción inicial de la colección de imágenes tomadas muestra su potencial analítico y brinda un puente entre las culturas de los/as estudiantes y los/as lectores/as potenciales de una manera que sería imposible hacerlo sólo utilizando palabras.

3. Conclusión

En este trabajo se examinó la forma en que se utilizó la EFE en el marco de una estrategia metodológica más amplia para analizar el habitus de clase e identidades de estudiantes secundarios. Se argumentó que las imágenes pueden ayudar a crear más mapas para el viajero/a etnógrafo/a (Kvale 1996). Pueden abrir imágenes, espacios y significados en formas específicas y productivas para mejorar el entendimiento de los mundos sociales y significados de las personas. En este artículo presenté mis preguntas de investigación, mi estrategia metodológica y las formas en que he utilizado entrevistas de foto-elucidación en un estudio llevado a cabo en dos escuelas secundarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se presentaron las razones que justificaron la elección de la EFE y su lugar dentro de la estrategia de investigación más amplia. Por último, este trabajo identificó las ventajas y desventajas del uso de EFE. Para hacerlo, primero, se han comparado con las entrevistas tradicionales de la misma investigación. Segundo, se han cotejado diferentes EFE para evaluar variaciones y grados o niveles de efectividad con distintos/as entrevistados/as.

El carácter experimental de mi uso de las EFE ha sido difícil y exigente y ha acarreado tanto ventajas como desventajas. Las EFE promovieron el acceso a áreas de investigación que no hubiera esperado con anterioridad, pero también implicaron ejercicios que demandaron mucho tiempo. Las EFE fueron agotadoras y placenteras (tanto para mí como para los/as estudiantes). Establecieron un puente entre los mundos sociales de los/as estudiantes, esta investigadora y mis lectores/as. Las imágenes de sus escuelas, los espacios en los que estudiaban y aquello que dejaron fuera (o marginalizaron) de sus fotografías, ha mostrado una potencial riqueza analítica que debe ser confrontada *vis-à-vis* con otros datos. Más que alentar el uso de la EFE en general, sugiero que es necesario evaluar cuidadosamente por qué, en qué momento y cómo vale la pena incorporar este tipo de entrevista.

Es necesario que los/as investigadores/as evalúen cuidadosamente si esta técnica de entrevista ayudará a realizar una exploración más profunda del fenómeno bajo estudio. Por otra parte, ellos/as necesitan estimar si tendrán tiempo suficiente para lidiar con los preparativos y los aspectos prácticos involucrados en la realización de EFE. Como se ha visto, demoran más y son más caras y exigentes que las entrevistas tradicionales. Los/as investigadores/as deben estar preparados/as para hacer frente a los diferentes tipos de desafíos éticos, metodológicos y prácticos que aparecerán antes, durante y después de las EFE. Sin embargo, y a partir de esta positiva experiencia, considero que los métodos visuales tienen un gran potencial como medios para amplificar las voces de los/as estudiantes y su participación en investigaciones sobre sus puntos de vista y visiones del mundo social.

4. Agradecimientos

Este trabajo fue parcialmente financiado por la “British Sociological Association”, la “British Educational Research Association” y el “Economical and Social Research Council” (Grant PTA-026-27-2053). Quiero agradecer especialmente a Cath Lambert, Andrew Parker, Valeria Dabenigno, Juliet Rayment, Paul Wakeling y Joyce Caanan por sus comentarios sobre los borradores de este trabajo. También agradezco a los dos evaluadores anónimos y al editor de “International Journal of Qualitative Methods” por sus rigurosos y constructivos comentarios. Finalmente, agradezco a las autoridades de las escuelas, a docentes, y estudiantes por su paciencia, apoyo y buen humor a lo largo del trabajo de campo.

5. Referencias

- Altimir, O., y Beccaria, L. (2000). *Distribución del ingreso en la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA / CEPAL.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: Sage.
- Becker, H. S. (2002). “Visual evidence: A Seventh Man, the specified generalization, and the work of the reader”. *Visual Studies*, 17 (1), 3–11.
- Bolton, A., Pole, C., y Mizen, P. (2001). “Picture this: Researching child workers”, *Sociology*, 35 (2), 501–518.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- _____ (1996). *The state nobility: elite schools in the field of power*. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (1990). *In other words*. Cambridge: Polity.
- _____ (1988). *Homo academicus*. London: Polity.
- _____ (1986). "The forms of capital". En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of Education* (pp. 241–258). London: Greenwood.
- _____ (1985). "The social space and the genesis of groups", *Theory and Society*, 14 (6), 723–744.
- _____ (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., y Wacquant, P. (2002). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Braslavsky, C. (2001). "Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur". En C. Braslavsky (Ed.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 221–282). Buenos Aires: IPEUNESCO-Santillana.
- British Educational Research Association (2004). *Revised ethical guidelines for educational research*. UK: British Educational Research Association.
- _____ (2002). *Statement of ethical practice for the British Sociological Association*. UK: British Sociological Association.
- Campos Monteiro, J. M., y Dollinger, M. (1998). "An autophotographic study of poverty, collective orientation, and identity among street children", *Journal of Social Psychology*, 138 (3), 403–406.
- Capello, M. (2005). "Photo interviews: Eliciting data through conversations with children". *Field Methods*, 17(2), 170–182.

- Christensen, P., y Prout, A. (2002). "Working with ethical symmetry in social research with children", *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Clark, C. D. (1999). "The autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experiences", *Visual Sociology*, 14, 39–50.
- Clark, A. (2006). *Anonymising research data*. Real Life Methods Working Paper. Disponible en: <http://eprints.ncrm.ac.uk/480/>
- Clarke-Ibañez, M. (2004). "Framing the social world with photo-elicitation interviews". *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507–1524.
- Collier, J., y Collier, M. (1990). *Visual anthropology: Photography as a research method* (2da ed.). Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Crovara, M. E. (2004). "Pobreza y estigma en una villa miseria argentina". *Política y Cultura*, 22, 29–45.
- Duschatzky, S. (Ed.). (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, E. (2002). "Material beings: Objecthood and ethnographic photographs". *Visual Studies*, 17(1), 67–75.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., y Baruchel, S. (2006). "Photo elicitation interview (EFE): Using photos to elicit children's perspectives". *International Journal of Qualitative Methods* 5 (3). Disponible en: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/index>.
- Filmus, D. (2001). La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. En C. Braslavsky (Ed.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 176–180). Buenos Aires: Santillana.
- Fischman, G. (2001). "Reflections about images, visual culture, and educational research". *Educational Researcher*, 30, 28–33. http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/3008/AERA3008_RNC_Fischman.pdf.
- Gates, M. (1976). "Measuring peasant attitudes to modernisation: A projective method", *Current Anthropology*, 17(4), 641–665.

- Giménez, M. N., y Ginóbili, M. E. (2003). "Las "villas de emergencia" como espacios urbanos estigmatizados". *Historia actual on line*, 1, 75–81. Disponible en: <http://www.isn.ethz.ch/isn/Digital-Library/Publications/Detail/?ots591=0c54e3b3-1e9cbe1e-2c24-a6a8c7060233yInq=enyid=114545>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles and practice*. London: Routledge.
- Hareven, T., y Langenbach, R. (1978). *Amoskeag: Life and work in an American factory city*. New York: Pantheon.
- Harper, D. (2002). "Talking about pictures: A case for photo elicitation", *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- _____ (2000). "Reimagining visual methods: Galileo to Neuromancer". En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 717–732). London: Sage.
- Hazel, N. (1995). "Elicitation techniques with young people". *Social Research Update*, 12. Disponible en: <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU12.html>
- Holliday, R. (2000). "We've been framed: Visualising methodology". *Sociological Review*, 48 (4), 503–521.
- Hurworth, R. (2003). "Photo-interviewing for research". *Social Research Update*, 40. <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.html>
- Jenkins, R. (2000). "Categorization: Identity, social process and epistemology". *Current Sociology*, 48 (7), 7–25.
- Jewitt, C. (1997). "Images of men: Male sexuality in sexual health leaflets and posters for young people". *Sociological Research Online*, 2 (2). Disponible en: <http://www.socresonline.org.uk/2/2/6.html>.
- Kaplan, I., Lewis, I., y Mumba, P. (2007). "Picturing global educational inclusion? Looking and thinking across students' photographs from the UK, Zambia and Indonesia", *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 23–35.
- Karlsson, J. (2001). "Doing visual research with school learners in South Africa". *Visual Sociology*, 16 (2), 23–37.

- Kolb, B. (2008). "Involving, sharing and analyzing: Potential of the participatory of photointerview". *Forum: Qualitative Social Research*, 9 (3). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1155>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lewis, V., Kellet, M., Robinson, C., y Fraser, S. (2004). *The reality of research with children and young people*. London: Sage.
- Mayall, B. (2000). "Conversations with children: working with generational issues". En P. Christensen y A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (p 120–135). London: Routledge Falmer.
- McGregor, J. (2004). "Space, power and the classroom". *Forum*, 46 (1), 13–18.
- Mitchell, C., y Weber, S. (1998). "Picture this! Class line-ups, vernacular portraits and lasting impressions of school". En J. Prosser (Ed.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers* (pp. 197–213). London: Falmer.
- Morrow, V., y Richards, M. (1996). "The ethics of social research with children: An overview". *Children and Society*, 10 (2), 90–105.
- Noland, C. M. (2006). "Auto-photography as research practice: Identity and self-esteem research". *Journal of Research Practice*, 2 (1), 1–19. Disponible en: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/19/65>
- Pink, S. (2001). *Visual ethnography: Images, media and representation in research*. London: Sage.
- Pink, S. (2006). "Visual methods". En C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, y D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 361–376). London: Sage.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography* (2nd ed.). London: Sage.
- Prosser, J. (1998). "Photographs within the sociological research process". En J. Prosser (Ed.), *Image based research: A sourcebook for qualitative researchers* (pp. 115–127). London: Falmer.

- Punch, S. (2002). "Research with children: The same or different from research with adults?", *Childhood*, 9 (3), 321–341.
- Rasmussen, K. (2004). "Places for children: Children's places", *Childhood*, 11 (2), 155–173.
- Robinson, C., y Kellett, M. (2004). "Power". En S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, y C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 81–93). London: Sage in association with The Open University.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Schratz, M., y Steiner-Löffler, U. (1998). "Pupils using photographs in school self-evaluation". En J. Prosser (Ed.), *Image-based research* (p. 235–251). London: Falmer.
- Schwartz, D. (1989). "Legion Post 189: Continuity and change in a rural community". *Visual Anthropology*, 2, 103–133.
- Thomson, P., y Gunter, H. (2008). Researching bullying with students: A lens on everyday life in an innovative school. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 185–200.
- _____ (2007). The methodology of students-as-researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods, *Discourse* 28 28 (3), 327–342.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Wagner, J. (2002). "Contrasting images, complementary trajectories: Sociology, visual sociology and visual research", *Visual Studies*, 17 (2), 160–171.
- Wang, C., Burris, M. A., y Ping, X. Y. (1996). "Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policymakers". *Social Science and Medicine*, 42 (10), 1391–1400.
- Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland, S., y otros. (2008). *Visual ethics: Ethical issues in visual research*. UK: National Centre for Research Methods.

Willis, P. (1980). "Notes on method". En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, y P. Willis (Eds.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies 1972–79* (pp. 88–95). London: Routledge.

Worth, S., y Adair, J. (1972). *Through Navajo eyes: An exploration in film, communication and anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.

Young, L., y Barret, H. (2001). "Adapting visual methods: action research with Kampala street children", *Area*, 33 (2), 141–152.

Apéndice A.: **Guía para la foto-elucidación y Acuerdo de Consentimiento**

“Me gustaría que me cuentes de vos y de tu vida en fotografías”

Por favor, tomá las fotografías antes o después del horario escolar.

Sección 1

1. Por favor, tomá fotografías durante los próximos siete días desde el y devolvéme el rollo el así puedo mandarlo a revelar.
2. El día te entregaré el rollo revelado y me encontraré con vos para conversar sobre tus fotos.

Acuerdo entre Analía Meo y para la toma de fotografías y la reproducción de las imágenes tomadas.

1. (nombre del/a estudiante) acuerda tomar las fotografías de un rollo de 24 fotografías (comprado por Analía) durante siete días consecutivos desde el día y tener un encuentro, al menos una vez, para hablar sobre las fotografías.
2. Analía Meo reconoce la propiedad de (nombre del alumno) sobre las fotografías tomadas en el contexto de esta investigación.

Sección 2

3. A continuación, (nombre del alumno) expresa si él/ella autoriza a Analía a usar sus imágenes en diferentes publicaciones y situaciones:

Uso de Imágenes	Tipo de Autorización			
	Autorizo a Analía a utilizar todas mis fotos	Autorizo a Analía a utilizar todas mis fotos. Sin embargo, los rostros de las personas deben ser anónimos	Autorizo a Analía a utilizar sólo las siguientes fotos	No autorizo a Analía a utilizar mis fotos
En la tesis doctoral de Analía				
En trabajos presentados en conferencias nacionales o encuentros científicos				
En trabajos presentados en conferencias internacionales o encuentros científicos				
En artículos en revistas especializadas nacionales				
En artículos en revistas especializadas internacionales				
En artículos en revistas o diarios nacionales				
En libros dedicados a la sociología de la educación o a la educación				
En websites de contenido académico				

4. Analía se compromete a comunicar los resultados de su trabajo a y a solicitar autorización si planea publicar imágenes en medios que no son los explícitamente incluidos en este acuerdo.

5. El trabajo de Analía Meo es estrictamente confidencial y anónimo.

Nombre del alumno:

Analía Meo

Firma:

Firma:.....

Buenos Aires, Octubre de 2004