Capítulo **10**

Investigación educativa con perspectiva decolonial. Implicaciones para el análisis visual

Evangelina Cervantes Holguín[1]
Ana Laura Meneses González [2]
Natalia Vital Cruz[3]

https://doi.org/10.61728/AE24003643

[1] Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: evangelina.cervantes@uacj.mx
[2] Maestría en Investigación Educativa Aplicada, correo: lauramnss1@gmail.com
[3] Maestría en Investigación Educativa Aplicada, correo: nvitalcruz@gmail.com

Introducción

El presente texto tiene como propósito desarrollar, en apego al giro decolonial (Castro-Gomez y Grosfoguel, 2007), una estrategia para el análisis de fotografías educativas congruente con los postulados decoloniales generados en diversas realidades geopolíticas (De Sousa Santos, 2017; Mignolo, 2003).

Las fotografías constituyen una herramienta metodológica de la investigación educativa en tanto depósitos de memoria como detonantes narrativos. El trabajo recupera la experiencia de dos proyectos de tesis vinculados con la fotografía: en el primero, se analizaron fotografías de tipo histórico-escolar, ubicadas entre 1930 y 1960 en Ciudad Juárez, Chihuahua, México; mientras en el segundo, se revisaron las fotografías producidas como parte del trabajo de campo de una intervención artística en un Jardín de Niños; ambos proyectos se adscriben a una maestría en investigación educativa.

Se recurre al doble carácter de las fotografías: por un lado, permiten registros in situ de los hechos (testimonial); por otro, están disponibles para que otros y otras las analicen de forma recurrente (evocativo). Sin embargo, su empleo como fuente de datos conlleva un conjunto de implicaciones teóricas —qué se fotografía, cuándo, qué rasgos de la fotografía se seleccionan para su análisis—, subjetivas —hasta qué punto las fotografías están marcadas por las interpretaciones y atribuciones de quienes las toman o de quienes las miran—, simbólicas —qué aspectos de la vida cotidiana se capturan— y éticas —qué voces se escuchan y cuáles se silencian—. Por ello, se reflexiona entorno al análisis visual decolonial, particularmente fotográfico, no solo como una herramienta analítica sino como una competencia clave en la formación de investigadoras e investigadores educativos.

Aproximación teórica

El presente trabajo remite a los tres elementos del giro decolonial: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser (Castro-Gó-

mez y Grosfoguel, 2007). Aun cuando el colonialismo ha terminado, en el presente irrumpe la vida contemporánea y de "manera constitutiva todos los órdenes de pensamiento, de sentimiento, de construcciones de saber, de producción de afectos" (Barriendos, 2021, 23m41s). Así, la colonialidad transitó de ser un sistema político, económico y cultural a una "lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada" (Díaz, 2010, p. 219).

En esta línea, se recupera la noción de decolonialidad entendida como "un proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad" (Díaz, 2010, p. 220), a partir de la cual se requiere construir otras lógicas de conocimiento que permitan generar una mirada analítica sobre los dispositivos, prácticas y significados de los procesos educativos.

Desde la posición de Lincoln, Lynham y Guba (2018), la investigación educativa decolonial está comprometida con visibilizar aquellos discursos, habitualmente silenciados, en contextos diversos. Despojar a la investigación educativa de una mirada crítica contribuye a perpetuar la injusticia, a reproducir los discursos hegemónicos y a negar la posibilidad de transformación.

Históricamente diversos grupos —niñas, niños, adolescentes, personas adultas mayores, con discapacidad, mujeres, migrantes, población indígena, afromexicana y la comunidad LGBTTTI— han sido omitidos y silenciados en la investigación educativa. Esta invisibilidad trastoca tanto a las personas que viven la realidad estudiada como a aquellos que la investigan. Para Rivas et al. (2020) "son las voces ´autorizadas´ (investigadores, intelectuales o docentes, normalmente masculinas) las que construyen el discurso educativo, relegando las historias de los otros sujetos a un lugar irrelevante, o simplemente negado" (p. 53).

Por ello, investigar los procesos educativos con perspectiva decolonial entraña el diseño de nuevas estrategias analíticas a fin de avanzar "a una investigación ´otra´ que plantea otras formas de hacer, de relacionarse y de conocer, que incorporan en sus prácticas los principios ético-políticos de una sociedad diferente, basada en los principios de equidad, libertad y solidaridad" (Rivas et al., 2020, p. 56).

En el ámbito del análisis visual se trata de "descolonizar la mirada (…) erradicar la colonialidad de nuestros modos de ver" (Barriendos, 2021,

9m28s). La invitación es reconocer ese lugar de enunciación, ese espacio "desde dónde pensamos, sentimos, vemos las cosas" (18m18s). Ese lugar:

> no se refiere necesaria y exclusivamente al territorio geográfico, no se trata de una mera localización domiciliaria, sino que remite al espacio epistémico que se habita, esto es, el locus de enunciación que se asume y desde el que se ejerce la acción de comprensión hermenéutica (Muñiz, 2016, p. 24).

Para Barriendos (2021) se trata de reconocer que "los saberes que producimos y los sentires que sentimos están geoepistemológicamente situados" (30m17s). Por ello, el análisis de datos visuales necesita configurarse "en una nueva epistemología más compleja, heterogénea y múltiple" (Rivas et al., 2020, p. 52), que posibilite generar un relato orientado a develar:

> las historias coloniales y sus legados en América Latina… y contar historias no solo desde el interior del mundo «moderno», sino también desde sus fronteras. No nos hallamos únicamente frente a historias opuestas o diferentes; se trata de historias olvidadas que suscitan, simultáneamente, una nueva dimensión epistemológica (Mignolo, 2003, p. 114).

Incluir al análisis de datos visuales la perspectiva decolonial significa romper con las lógicas hegemónicas lo que supone mantener una actitud crítica a fin de recuperar las perspectivas históricamente marginadas. En este sentido, Caggiano (2015) advierte:

> ¿Cómo se visibilizan ciertos grupos y sectores sociales en la historia?, ¿quién es quién y quién ha sido qué en los relatos construidos acerca de nuestras sociedades?, ¿quiénes han sido y quiénes no han sido parte de la nación, o no lo han sido plenamente? (p. 163).

Las fotografías, entre otras tecnologías visuales, tienen un papel clave en los procesos de construcción y reproducción de las jerarquías epistémicas, entre lo cognitivo y lo sensorial; por ende, su análisis con perspectiva decolonial contribuirá, primero, a la comprensión crítica de la historia, cuyo sentido ha marginado las voces y experiencias de las y los otros para legitimar una única forma de representar el mundo (Barriendos, 2021).

La segunda contribución de esta perspectiva involucra a la práctica de formas de investigación comprometidas con la justicia social, orientadas,

por un lado, a resignificar las experiencias y saberes de las personas que intervienen en proyectos de investigación; por otro, a reinventar prácticas de investigación "donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida" (Díaz, 2010, p. 225). En este sentido, la investigación educativa:

> se convierte en una forma de resistencia política en la lucha por la emancipación y la decolonialidad… en militante, implicada y al servicio de los colectivos subalternizados y excluidos, redefiniendo el sentido del conocimiento, de las formas de conocer, de las jerarquías de relación, de las finalidades y las necesidades que se ponen en juego, y del valor de los saberes de los sujetos; de todos los sujetos. (Rivas, 2020, p. 16).

El análisis fotográfico en clave decolonial

En principio, emprender el análisis visual con perspectiva decolonial implica cuestionar "los parámetros, contenidos y postulados de aquellos enfoques epistémicos de corte hegemónico, abstracto, desincorporado y deslocalizado, que … [naturalizan] jerarquías y diferencias… validan algunos saberes y deslegitiman otros que no se ciñen a los criterios del conocimiento científico moderno" (Díaz, 2010, p. 227).

Para hacerlo se propone una estrategia que se desarrolla en cuatro momentos: observar, situar, valorar e interpretar.

a. Observar. Si bien la observación puede ser entendida como el simple acto de percibir la realidad a través de la vista, se apela a ella como una construcción social mediada por aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros. Para Yepes (2020), ver y mirar refieren a procesos diferentes: ver se sitúa en el plano de lo fisiológico, en el ámbito del cuerpo; mientras mirar se ubica en el plano de lo cultural-biográfico, en el ámbito de la subjetividad. Desde la posición de Dussel (2017) al observar —desde un cuerpo que siente—, la mirada no es pura; "somos sujetos visuales que nos educamos… desde que nacemos nos enseñan a mirar, a detenernos, a poner el foco [de atención]" (09m40s).
b. Situar. Frente a una fotografía lo común es ver lo obvio; de golpe se muestran colores, disposiciones, imágenes, personas y objetos —signos

visuales—. De los encuentros continuos con la imagen, la mirada crítica y situada devela gradualmente las experiencias, rutinas, costumbres, afectos y jerarquías. Si las fotografías detentan discursos, la perspectiva decolonial permite analizar qué historias cuentan, quién las produce, con qué intención.

c. Valorar. Para Dussel (2017) se requiere educar la mirada para identificar qué aportan las fotografías —lo visible y lo invisible—, incluso desmentirlas —el shock y los estereotipos—. Ya sea develando el lugar de enunciación (Mignolo, 2003), empleando dispositivos sensibles de tipo crítico que posibiliten la "toma de conciencia de la realidad oculta" (Rancière, 2010, p. 32) o, promoviendo la autoadscripción —aquella capacidad de las instituciones, grupos o investigadores e investigadoras para ofrecer "una mirada diferente, alternativa o contraria a las oficiales o dominantes, una perspectiva que repone ausencias, vuelve visible aquello que se ha ocultado o intenta ocultarse, discute unas determinadas representaciones y ensaya otras" (Caggiano, 2015, p. 163); valorar las fotografías supone la construcción de una lectura contrahegemónica.
d. Interpretar. En la búsqueda de relatos alternativos o contrarios a los oficiales, la visualidad es transversal; se configura en el cruce de lo social, educativo, tecnológico, histórico, político y cultural. Educar la mirada conlleva la tarea de aprender a ver las imágenes desde referentes alternos, observarlas desde otros modos para romper los estereotipos y, así, avanzar hacia la justicia.

Tabla 1.
Estrategia para el análisis fotográfico en clave decolonial

Observar	Situar	Valorar	Interpretar
¿Qué es lo que muestran las imágenes? ¿A quiénes muestran? ¿Qué, cómo y cuándo observar? ¿Qué ideas —creencias, saberes, imposiciones, preferencias— se toman en cuenta al observar?	¿Qué aspectos de la vida cotidiana —social, educativa, escolar, histórica, política, cultural— se capturan? ¿Qué información ofrecen otras fuentes para contextualizar el contenido? ¿A cuáles datos se les otorga más importancia?	¿Qué voces se escuchan y cuáles se silencian? ¿Qué interpretaciones de quienes toman/tomaron las fotografías están presente en el análisis? ¿Qué interpretaciones de quienes miran las fotografías están presente en el análisis (lugar de enunciación)?	¿Qué lecturas alternativas o contrarias a las oficiales ofrece? ¿Qué ausencias repone o hace visible? ¿Qué prácticas de inclusión/exclusión devela?

Fuente: elaboración propia.

La fotografía histórica escolar

En el país, la historia de las ciudades del desierto —esas comunidades localizadas en la periferia, identificadas por su clima seco, tierra árida, desorden urbano, feminicidio y narcotráfico, adjetivadas como feas (García, 2010)— ha sido invisibilizada en la Historia y la Historiografía de la educación; en su lugar, las regiones con poder económico y político se instituyen en protagonistas sobre las cuales se configura la vida social. A nivel local se reitera la idea de Dussel (2018) frente a la colonialidad:

> los otros mundos culturales de Europa serán juzgados como primitivos, bárbaros, sin belleza alguna, en el mejor de los casos folklóricos… La víctima dominada será juzgada como lo brutal, salvaje, con una fealdad estética inocultable. Estos juicios estarán sostenidos por escalas clasificatorias de los tipos de humanidad, que hasta por su forma y las dimensiones craneanas, el color de la piel; la extrañeza de sus hábitos, comidas, vestidos, música, danza, arquitectura, etcétera evidencian tipos humanos inferiores (p. 24).

Comúnmente, los dispositivos educativos —materiales didácticos, procesos de formación, estrategias de evaluación, prácticas escolares, relaciones con las familias y la comunidad— promueven discursos impulsados:

> por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares (Díaz, 2010, p. 222).

Una primera mirada a la fotografía 1 —tomada en la explanada de la hoy Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en el centro histórico de Ciudad Juárez— permite ubicar los elementos de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), ese:

> conjunto de tradiciones y "regularidades institucionales", sedimentadas a lo largo del tiempo que "gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje" … Unos modos de hacer y de pensar… transmitidos de generación en generación por los profesores, aprendidos a través de la experiencia docente, que constituyen las reglas de juego y los supuestos compartidos, no puestos en entredicho (Viñao, 2002, p. 2).

En ella, se muestra a dos alumnos uniformados que flanquean el busto del héroe nacional. A la izquierda, aparecen 13 personas, todos hombres que, presumiblemente, ocupan puestos de autoridad; detrás, un grupo de jóvenes con uniforme militar. La imagen evoca las ceremonias cívicas que configuran la vida escolar.

La oportunidad de situar cada fotografía —ya sea a partir de sus protagonistas o de segundas voces— posibilita mirarla de manera diferente; completar, con sus piezas, panoramas que se ignoraron al momento de la observación.

Fotografía 1.
Aniversario del Natalicio de Benito Juárez

Fuente: archivo del trabajo de campo.

No obstante, leer la fotografía con una mirada decolonial devela nuevos rasgos. De acuerdo con Calderón (2006), el acto de realizar actividades cívicas en las instituciones escolares tiene sus orígenes en la educación popular impulsada en el México posrevolucionario a partir de la década de 1920. Para Quezada (2009) estas actividades buscaban imponer una cultura homogeizante "con la formación de valores relativos a la defensa de la patria, representada por la bandera nacional, frente a cualquier peligro externo, como se hará explícito en el himno nacional" (p. 222).

La intervención artística en contextos escolares

La fotografía 2 —capturada por una persona de la comunidad que participó en el proyecto— muestra el encuentro de dos calles que constituyen la puerta a una de las colonias periféricas de la ciudad: las tonalidades en blanco y negro permiten observar sus claroscuros, sus voces y silencios. En el centro se revela uno de los principales problemas urbanos: el alcantarillado sanitario. El problema en el drenaje obliga a la comunidad a luchar contra la basura, el olor de las aguas residuales y los baches. Para residentes y visitantes, la presencia del agua en la calle tiene olor a olvido, a invisibilidad, a apatía por parte de las autoridades.

Fotografía 2.
El arroyo que divide la colonia

Fuente: archivo del trabajo de campo.

La observación simple puede llevar a las y los investigadores a estereotipar los escenarios urbanos, a ver solo ignorancia y mediocridad en lugar de mirar denuncia y esperanza. En opinión de las personas que participaron en el proyecto, la fotografía se nutre de la voz de sus habitantes quienes expresan, a través de ella, no solo sus dificultades, sino su capacidad de organización, acción y transformación.

De este modo, el análisis fotográfico en clave decolonial permite revisar las imágenes de lo educativo, sus protagonistas —estudiantes, docentes, personal directivo, familias, autoridades— y sus contextos. Estas representaciones visuales, en forma de imágenes y relatos "señalan a unos ´diferentes´, ocultan a otros y otros… [constituyéndose], la norma a partir de la cual las diferencias se establecen" (Caggiano, 2015, p. 163).

Conclusiones

La intención del trabajo es reivindicar los saberes, identidades y memorias de quienes han sido históricamente marginados a través de una acción reflexiva capaz de provocar otras formas de ver, comprender y configurar la realidad social. Se trata de irrumpir las formas convencionales de produc-

ción de conocimiento arraigadas en la investigación educativa para abrir paso a procesos inéditos de construcción del saber que provoquen modos alternativos de ser.

Si bien, se reconoce la complejidad de la tarea y, sin la intención de prescribir formas de análisis, la propuesta presentada es flexible y se ofrece como punto de partida para la autocrítica, la sensibilidad y el diálogo. Lo expresado aquí busca problematizar la mirada a fin de provocar que los procesos de investigación transiten de la generación de conocimiento a la creación de otras posibilidades de ser, saber y conocer, coherentes con la emancipación, transformación y creación.

Referencias

Barriendos, J. (2021, septiembre 22). *Descolonizar la mirada*. Sesión 1. YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=lyiUeUjs

Caggiano, S. (2015). Imaginarios racializados y clasificación social: retos para el análisis cultural (y pistas para evitar una deriva decolonial esencialista). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 2* (2), 159-190. DOI: 10.15517/c.a..v12i2.21758

Calderón, M. A. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. Relaciones. *Estudios de historia y sociedad, XXVII*(106), 17-56. https://n9.cl/9gqm7

Castro-Gomez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel (Edits.), El giro decolonial. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre editores.

De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio.* Morata.

Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsqueda y posibilidades. *Tabula rasa,* (3), 217-233. https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1430

Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. *Praxis,* (77), 1-37. DOI: https://doi.org/10.15359/77.1

Dussel, I. (2017, diciembre 21). *Educar la mirada en contexto de diversidad// en contextos de hipervisibilidad.* YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Vnkb3wKNIzQ

Flick, U. (2007). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Morata.

García, R. (2010). *Ciudad Juárez la fea. Tradición de una imagen estigmatizada.* Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In K. N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 97-176). SAGE.

Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales, diseños locales. Colonialidad, conocimien-*

tos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal.

Muñiz, L. C. (2016). El «lugar de enunciación»: sobre la realidad de la interpretación histórica. *Euphyía*, 10 (18), 9-30. DOI: 10.33064/18euph1340

Quezada, M. D. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 39* (1-2), 193-233. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/430

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado.* Manantial.

Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E., & Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 46-62. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i3.9495

Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas.* Secretaría de Educación Pública.

Viñao, A. (2002). Culturas escolares y reformas. (Sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias, 1*(2), 1-25. DOI: 10.12957/teias.2000.23855

Yepes, R. D. (2020, febrero 18). *Estudios visuales desde la periferia.* YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UGGuQBie9vs