

Abstract

This article analyzes the narrative-visual methodology known as “Photovoice” from its implementation and use in two cases, in the context of an inclusive school development plan based on the approaches of the Index for Inclusion. This plan seeks to promote, through the participation of the school community itself and the lifting of the voice of students, the production of a plan to address the barriers to inclusion detected by the collective. Methodologically we proceed through two cases, the production of information is carried out through field notes of each of the sessions by the team of collaborative advisors, being supplemented by the material produced by the students themselves and a final interview to the team. By means of a qualitative analysis, three central categories are identified, namely: Design, Implementation, Contributions and barriers in the self-exploration process. Each of these categories is associated with problems and strategies adopted for their solution, as well as potentialities for addressing diversity. The results allow to account for an approach that facilitates both the participation and the construction of a knowledge of the school in a plane of sensitive experience that breaks into the school space problematizing a series of elements that escape the use of questionnaires as a privileged strategy.

Keywords: Inclusive Development, Index for Inclusion, Students’ Voice, Photovoice.

Desde el comienzo del sistema educativo en Latinoamérica, y hasta nuestros días, se ha mantenido la presencia de una *gramática escolar*, cuyas bases se asientan en la idea ilustrada de introducir en la cultura hegemónica a aquellos sectores más vulnerables y disonantes con las lógicas de la sociedad (Jorquera, 2015). No obstante, durante el último tiempo han comenzado a surgir una serie de reflexiones y experiencias prácticas que ponen en el centro del debate el re-pensar esta institución en cuanto a sus objetivos en las actuales transformaciones de la sociedad hacia la diversificación de las expresiones culturales (Azorin y Ainscow, 2018; Dussel, 2004; Escobedo, Sales y Traver, 2017; Fielding, 2011; Martín-Barbero, 2009).

En dicho sentido, siguiendo a Booth y Ainscow (2012), dentro de este encuadre podemos hallar los esfuerzos realizados en torno al concepto de inclusión, el cual entendemos más como un proceso que como una meta a lograr. En otras palabras, un *desarrollo escolar inclusivo* en donde la institución educativa se mantiene en un constante cambio que busca responder a la diversidad de orígenes, experiencias, conocimientos y niveles de niñas y niños, posibilitando la participación de todas y todos las integrantes de la escuela.

Sin embargo, la política pública chilena se aleja de este modelo. La Ley de Inclusión, que contempla principios como la no discriminación arbitraria, el término del co-pago de las familias por la educación, y el fin del lucro en la educación pública (Ley 20.845, 2015); salvo por las iniciativas en torno a la obligatoriedad de tener consejos escolares en las escuelas que reciben subvención del Estado, parece estar más enfocada en la regulación del sistema de provisión privada, implicando ajustes para eliminar excesos del sistema, manteniendo y fortaleciendo los mecanismos de mercado que lo regulan (Observatorio Chileno de Políticas Públicas Educativas, 2015).

En este contexto, el fomento de proyectos de desarrollo escolar inclusivo se ha centrado en iniciativas particulares de los diversos sostenedores (entre ellos Departamentos de Educación Municipal [DEM], servicios locales o fundaciones) o de instituciones educativas en específico. Es en esta línea que entre los años 2014 y 2016 se desarrolló en una comuna del sector norte de la ciudad de Santiago una experiencia de asesoría para el trabajo en base a la *Guía para la inclusión educativa* (Booth y Ainscow, 2012), en el marco de un programa de acompañamiento desarrollado por el Centro de Desarrollo Cognitivo [CDC] de la Universidad Diego Portales [UDP], con el apoyo de la red Index For Inclusion Network. Parte de este programa de acompañamiento, basado en un enfoque de investigación acción, fue sistematizado por Figueroa, Soto y Sciolla (2016), quienes observaron una serie de barreras para el desarrollo del proyecto, de las cuales destacamos la tolerancia a una participación de manera formal y puntual, el predominio de técnicas de producción de información de carácter cerrado (cuestionarios), y el silenciamiento del disenso.

En esta misma línea, Molina y St-Vincent (2004) destacan que tanto el lidiar con el eventual malestar de los equipos directivos frente al tipo de información recuperada como el fomento de la participación de todos los actores son dilemas éticos sobre los cuales es necesario trabajar en los procesos de investigación acción. Asimismo, dichos dilemas han sido identificados como procesos necesarios para la construcción de una cultura escolar inclusiva (Figuroa et al., 2016; Messiou, 2013). De tal forma, cobra relevancia la adopción de dispositivos innovadores de producción de información y participación que estén abiertos a puntos de vista silenciados y que prioricen su carácter intensivo, centrado en la experiencia de los sujetos, más que uno extensivo basado en la lógica de la representación de los datos y su validez estadística.

Es por dichas razones que en el presente artículo nos proponemos analizar la metodología narrativo-visual conocida como *Fotovoz* o *Photovoice* (Doval, Martínez-Figueira y Raposo, 2013; Melleiro y Gualda, 2005; Wang, 2006; Wang y Burris, 1997) a partir de las reflexiones del equipo de asesores colaborativos que participó en su aplicación en dos contextos educativos diferentes. Ello con la finalidad de aportar elementos tanto a nivel teórico como empírico que nos permitan tensionar aquellos dilemas éticos de la investigación acción participativa (Messiou, 2013); además de corroborar su coherencia en conjunto con el enfoque propuesto por la *Guía para la inclusión educativa* (Booth y Ainscow, 2012).

Marco Conceptual

La voz del estudiantado

Durante el último tiempo, algunos autores han planteado que la preocupación por la participación del estudiantado en los diagnósticos y en la toma de decisiones de sus espacios educativos es un fenómeno relativamente reciente, cuyos orígenes se pueden rastrear a la década de 1990 y a la emergencia de una serie de metodologías participativas en la gestión y la investigación en el área (Argos, Ezquerro y Zubizarreta, 2011; Zubizarreta, Ezquerro y Argos, 2011). No obstante lo anterior, desde el contexto local chileno, el historiador Jorge Rojas (2010) plantea que a mediados del siglo XX la participación estudiantil ya era una temática recurrente, más aún luego de la declaración de los Derechos del Niño en 1959.

Coincidentemente con lo anterior, Nieto y Portela (2008) plantean que las discusiones en torno a la participación activa del estudiantado es una temática que tuvo un abrupto auge durante las décadas de 1960 y 1970, para luego perder protagonismo hasta 1990 en donde vuelven a formar parte del debate público. Nuevamente la mirada desde la historia local permite esclarecer dicho punto, pues a partir de los así llamados Gobiernos Radicales comienza a proliferar una incipiente preocupación por la promoción de una gestión democrática y participativa en la escuela; sin embargo, dichas iniciativas se vuelven estériles frente a la prohibición de todo tipo de organización política durante la última dictadura cívico-militar en el país, pudiendo volver a emerger de forma restrictiva en 1985 y ya más regularizada con el retorno a la democracia (Muñoz, 2011).

Es en la década de los noventa, con la llegada de los planteamientos pro-derechos, en que se comienza a concebir a los niños y niñas como poseedores de derechos económicos, sociales, políticos y culturales, igualando su condición a la del resto de la población. Se propone así una transformación global de los patrones culturales en el abordaje de la niñez y se recuperan formas democráticas de convivencia social que permiten reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho (Farías, 2003).

Pese a lo anterior, en donde la temática es puesta en un eje macro-social a partir de una serie de reglamentaciones gubernamentales, no es posible obviar el inherente anclaje de la participación a las relaciones entre los niños, niñas y jóvenes en su dimensión de rol “disidente” y el resto de los miembros de la comunidad educativa (adultos), y cómo estos últimos pueden obstaculizar los procesos. Esto ha promovido realización de múltiples experiencias de investigación en torno al trabajo de la gestión cotidiana de la escuela misma (Argos et al., 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Escobedo et al., 2017; Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2011). De tal forma que, como nos indican Gascón y Godoy (2015), se vuelve primordial analizar la articulación entre la comunicación, cultura, educación y lo político como mecanismos de colonización *adultocéntrica* sobre la niñez en el mundo contemporáneo.

La comunicación, como la primera arista, responde a la problemática del posicionamiento entre el “nos” y lo “otro”, es decir, no es reducible a la mera transmisión de información, sino que se ubica en torno a los tipos

de relaciones y la disputa por el sentido y el significado del mundo (Stange, 2007). Encontrándonos así con la inherente vinculación de la comunicación con la segunda arista: lo político (Salinas y Stange, 2006, 2009), en cuanto a la reflexión de la distribución de aquellos sujetos/cuerpos que han podido alzar su voz y cuáles han sido silenciados y excluidos del ámbito público (Butler, 2006; Richard, 2009; Spivak, 1998)

Por otro lado, tal como ya hemos indicado, este problema también remite a la educación, pues desde el devenir histórico de la institución escolar, en tanto dispositivo de implementación de los valores ilustrados para la creación de las naciones (Anderson, 2006), sus participantes se han transformado en “sujetos subalternos, cuya voz y subjetividad es reemplazada por la voz que las élites gobernantes necesitan escuchar para el levantamiento del proyecto nacional” (Jorquera, 2015, p. 42). Aquí el estudiantado es un principal foco de interés (Messiou, 2013), pues generalmente son silenciados por una cultura profesionalista de parte de profesores y directivos (Escobar et al., 2017) que los invalida como sujetos autónomos y de derecho (Gascón y Godoy, 2015). En este sentido es importante señalar que el principal objetivo de la inclusión educativa no es simplemente la congregación de una diversidad de estudiantes en el aula, sino que implica la necesidad de reflexionar en qué medida la diversidad transforma los presupuestos dominantes acerca del aprendizaje, las habilidades y el fin último de la educación (Molina & Christou, 2009).

Sobre estas coordenadas, el estudiantado ha constituido un grupo que históricamente ha sido subyugado por una lógica *adultocéntrica* que excluye del espacio público a todo aquello que no es inherentemente adulto. De esta forma, la voz del estudiantado no es escuchada y aquellos sentidos y significados puestos en circulación por el estudiantado son silenciados bajo dinámicas económicas y políticas, restringiendo el campo de acción permitido hacia la obediencia y sumisión (Duarte, 2012).

De tal forma que, la *voz del estudiantado*, en tanto un concepto que aglutina un conjunto heterogéneo de aportes que le otorgan relevancia al papel activo que desempeñan los y las estudiantes en las actividades educativas y organizacionales de sus propias escuelas (Nieto y Portela, 2008). Asimismo, siguiendo a Susinos (2012), podemos definirla como todas y cada una de las iniciativas cuya implementación está orientada a aumentar el protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones sobre el diseño, gestión y evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar. No obstante, dentro de estas definiciones es posible hallar una multiplicidad de enfoques y variaciones cuyas particularidades se centran más en la forma en la cual las acciones son llevadas a cabo y apropiadas en sus diversas dimensiones, que en la elección de un tipo particular de acción por sobre otro (Susinos y Ceballos, 2012).

Por dichas razones, el enfoque de la voz del estudiantado debe ser analizado en torno a las creencias y concepciones que los adultos tienen sobre las y los estudiantes y su participación, de lo cual se desprenden una serie de articulaciones entre alcances y objetivos contemplados, así como también en cuanto a territorio y la elección de participantes (Susinos y Ceballos, 2012). Así, es fundamental situar una perspectiva desde el campo del estudio de las *barreras sociales a la participación y al desarrollo de las potencialidades*, lo que involucra una mirada tanto en los procesos de exclusión como de inclusión (Susinos y Parrilla, 2008), ello para evitar la *perspectiva de mercado neoliberal* en la educación y acercarnos a un *modelo centrado en la persona* del estudiante.

Según Fielding (2011), en la primera perspectiva –*modelo de mercado neoliberal*– la participación y la voz del estudiantado son tomadas como instrumentos orientados a resultados y al control desde una mirada *adultocéntrica* que segrega entre estudiantes disruptivos y estudiantes ideales. Por otro lado, en la segunda se plantea una perspectiva comunitaria de la participación, donde el estudiantado es un agente activo en la toma de decisiones y en la gestión compartida de la escuela. En otras palabras, nos encontramos aquí con perspectivas que emergen a partir del debate sobre el poder otorgable al estudiantado y su reconocimiento en cuanto agentes de cambio (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Para aproximarse a aquellos aspectos necesarios en un abordaje centrado en la persona del estudiante, es necesario profundizar a continuación tanto en el enfoque de la *Guía para la inclusión educativa* como en el dispositivo *fotovoz*, sus implicancias y perspectivas.

La propuesta de la Guía para la Inclusión Educativa

La Guía para la inclusión (Booth & Ainscow, 2012) corresponde a un conjunto de materiales de apoyo a la auto-evaluación de la escuela, incluyendo lo que ocurre en las aulas, los patios y en las comunidades y ambientes de toda la escuela. El texto parte de la idea de que tanto adultos como niños poseen un conocimiento detallado acerca de las mejoras necesarias que deben realizarse en sus escuelas. Se utilizan conceptos como “barreras y recursos para el aprendizaje y la participación” y “apoyo a la diversidad”, como una forma de conducir una exploración abierta y compartida de este conocimiento y plantear ideas para futuras investigaciones sobre la propia escuela.

En la guía se presenta un enfoque de la inclusión basado en una concepción del desarrollo de la educación y la sociedad, estrechamente vinculado con el valor de la participación democrática. La inclusión, desde este enfoque, implica dotar de coherencia a las mejoras que se llevan a cabo en la escuela bajo una variedad de etiquetas (educación en derechos, convivencia, educación ambiental, etc.) para que se orienten al fomento del aprendizaje y la participación de todo el mundo: los niños y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad (Booth & Ainscow, 2012).

La guía ofrece un apoyo a través de un proceso de auto-evaluación y desarrollo desde un enfoque participativo, diferente a uno basado en la supervisión, la competencia y el miedo al fracaso (Booth & Ainscow, 2012). El material facilita la oportunidad de desarrollar las escuelas en un marco colaborativo, de acuerdo a sus propios principios. Está ideado para ayudar a pensar acciones individuales y colectivas organizando la escuela, teniendo en mente el desarrollo de toda la comunidad educativa. Los materiales buscan aprovechar la riqueza de conocimientos y experiencias que tienen los docentes, los niños, los jóvenes y sus familias sobre la naturaleza de su entorno y cómo este puede ser mejorado.

La autoevaluación se realiza a través de tres dimensiones: culturales, políticas y prácticas (Booth & Ainscow, 2012). Las políticas tienen que ver con cómo se gestiona la escuela y los planes para cambiarla. Las prácticas se basan en lo que se enseña y en cómo se enseña y aprende. Y las culturas reflejan las relaciones, los valores y creencias profundamente arraigados. Cambiar las culturas es esencial para sustentar el desarrollo de la escuela.

Por cada una de dichas secciones se desprende un conjunto de indicadores y preguntas, los que dan forma a una evaluación más detallada del establecimiento, invitando a reflexionar sobre la implicancia de los valores inclusivos en todos los aspectos de la escuela, su entorno y las comunidades. Junto con los cuestionarios, estos materiales proporcionan un medio más para construir sobre lo que ya es conocido, dando forma a un análisis pormenorizado de las barreras y recursos del establecimiento, con el fin de generar un plan de desarrollo inclusivo

La nueva versión de la guía, publicada en 2011, es profundamente distinta a las anteriores. Como dice su autor (Booth, 2012), la Guía para la Inclusión está orientada a fomentar el respeto por la biodiversidad y el planeta, ayuda a promover la comunicación, las relaciones no violentas y la creación de democracias participativas, y la comprensión de la ciudadanía global. Asimismo, el nuevo Index incorpora un marco de valores, y para el autor, el mayor impacto viene de la propuesta de un curriculum para todos, ya que considera que el curriculum tradicional es la mayor barrera para el aprendizaje y la participación de todos.

Respecto a experiencias con La Guía, se ha señalado que el cambio en la escuela desde una visión inclusiva es complejo y singular, no obstante el material resulta «sensible», dado que propende al debate y, en ocasiones, al conflicto, el que, sin embargo, puede ser superado dependiendo del abordaje de las escuelas (Durán et al., 2005). El mismo autor destaca la importancia de que la escuela se apropie de los materiales y no solo replique mecánicamente su propuesta técnica.

Por otra parte, un estudio sobre el uso de La Guía en 10 países europeos (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2012) – Hungría, Países Bajos, Finlandia, Alemania, Bélgica, Austria, Irlanda, Portugal, Francia y Eslovenia– concluyó que los materiales contribuyeron a establecer prioridades en las escuelas, estructurando sus debates a partir del conocimiento de cómo se desarrollan los procesos de inclusión/exclusión en su comunidad. Se observó, asimismo, que la guía colaboró en configurar una visión clara y pertinente de metas y objetivos, permitiendo buscar posibilidades a través de la colaboración con otros organismos de la comunidad.

En tanto en el contexto nacional, un estudio de caso a partir del trabajo con La Guía para la inclusión en 7 escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana, sostiene que para la apropiación, tanto del enfoque inclusivo como de las metodologías planteadas en dicho material, resultan claves 5 aspectos interrelacionados, a saber: el liderazgo inclusivo; una visión integral de la escuela; culturas colaborativas, un enfoque de investigación acción y el asesoramiento colaborativo a partir de la figura del *amigo crítico* (Figueroa et al., 2016).

Fotovoz

En las sociedades actuales es posible encontrar una *omnipresencia de la imagen* en los diversos ámbitos de la vida de las personas (Banks, 2010). Es así como en la literatura se evidencia un incipiente interés por dicho plano de comunicación e interacción, relevando el papel que juegan las imágenes como canal mediador en lo político y social, campo que actualmente es conocido por el nombre de *estudios visuales* (García, 2012; Moxey, 2009).

Tradicionalmente, los estudios visuales se han centrado en dos perspectivas no excluyentes, por un lado se encuentra la creación de imágenes por parte del investigador para dar cuenta de la interacción cotidiana de grupos y personas, es decir, la utilización de la imagen para estudiar lo social; mientras que por el otro, destaca la recolección de imágenes preexistentes –ya sea porque fueron producidas o consumidas por los participantes– en un estudio sociológico de las imágenes (Banks, 2010).

Sin embargo, durante los últimos años ha destacado la emergencia de un tercer enfoque que trasciende los anteriores, y que consiste en una producción colaborativa de material visual entre participantes e investigadores (Banks, 2010). Aquí se encuentra la propuesta desarrollada por Wang y Burris (1997) con respecto a la *fotovoz* o *photovoice*, que es descrita por sus autoras como un proceso por el cual la gente puede identificar, representar y mejorar su comunidad gracias al uso de la fotografía que es producida por los participantes como herramienta que promueve la participación desde la experiencia y conocimientos de la comunidad en la cual se insertan.

La fotovoz es caracterizada como una técnica investigación acción participativa (Wang, 2006) que facilita la reflexión crítica por parte de una población determinada sobre la realidad concreta, con el fin último de tomar conciencia colectivamente y actuar para que se produzcan variaciones significativas (Doval, Martínez-Figueira, Raposo, 2013). De ahí que reconozca tener tres objetivos principales: (1) permitir a las personas representar las fortalezas y debilidades de su comunidad, (2) promover el diálogo crítico en grupos de discusión, e (3) impactar en quienes elaboran las políticas (Wang y Burris, 1997).

Si bien esta técnica puede ser utilizada en un amplio espectro de campos, cobra relevancia su aplicación con población joven, al permitir el fomento del compromiso social, la mejora en las relaciones intergeneracionales (Wang, 2006); y, por sobre todo, en el contexto escolar, en donde evidencia la capacidad de los niños y niñas para contribuir a la inclusión y mejora de los ambientes escolares por medio de la inclusión de su voz en los procesos de autoevaluación (Doval, et al., 2013). Por constituir ante todo un testimonio generado por los propios niños y niñas –al tomar una imagen se elige un tema, se cuenta una historia y se construye un significado–, da cuenta de nuevas perspectivas de cómo conceptúan, interpretan y ven su propia realidad, permitiendo representar su mundo social de manera creativa (Rabadán y Contreras, 2014).

El procedimiento genérico para llevar a cabo una experiencia de investigación acción basada en la técnica de Fotovoz es descrita por Wang, Cash y Powers (2000) en los siguientes pasos:

- 1) Buscar autoridades sobre quienes se quiera tener un impacto.
- 2) Conformación del grupo de trabajo.
- 3) Encuadre inicial con respecto a las temáticas a fotografiar.
- 4) Reunirse a discutir las fotografías (seleccionar las más significativas, construir una narrativa en relación a ellas, codificación participativa, discusión de posibles soluciones, etc.)
- 5) Planear, de forma participativa, una presentación a las autoridades.

La fotovoz ha sido aplicada a una amplia variedad de campos y temáticas, tales como lo son la inmigración y las relaciones interculturales (García-Vera, Mendizábal, de la Raisilla y García, 2016), la violencia doméstica (Moya, Chávez y Martínez, 2014), el espacio rural (Prado-Meza, Carter, 2017), el ámbito de la salud (Sandoval-Barrientos, 2017), y la educación inclusiva (Parrilla, Raposo-Rivas, Martínez-Figueira, Doval, 2017; Parrilla,

Martínez-Figueira, Rapaso-Rivas, 2015; Rabadán y Contreras, 2014). Sobre dicho último campo reside un especial interés, pues tal como indica Mena (2014) la fotografía no solamente aporta información objetiva desde su estructura formal, sino que es mediadora colectiva de la experiencia sensible que, por medio de la reducción, permite su utilización (Benjamin, 2015). Así es como irrumpen en el espacio educativo permitiendo la interpelación de los distintos agentes desde un tipo de registro que ha sido relegado a la marginalidad por las formas de conocimiento y de acercamiento a la experiencia decimonónicas (Martín-Barbero, 2009).

Contexto del asesoramiento

El proyecto general surge por demanda del sostenedor municipal y en concordancia con los ejes de la política educativa comunal. Participaron 7 escuelas de administración municipal, ubicadas al norte de la región metropolitana, en la provincia de Santiago. La primera fase del proyecto contempló el segundo semestre del año 2014 y tuvo fines formativos vinculados al uso del material propuesto en la *Guía para la Inclusión*. Durante el 2015 se implementó la segunda etapa, correspondiente a la conformación de los equipos de coordinación en cada escuela, que, con la ayuda de un asesor colaborativo, debían planificar y organizar un proceso de autoexploración. La tercera fase, durante el mismo año, consistió en la autoexploración y definición de barreras al aprendizaje y la participación por cada escuela. Para finalizar, durante el segundo semestre del año 2016, se realizaron jornadas de acompañamiento para la implementación del plan de desarrollo inclusivo con aquellas escuelas que quisieran continuar el proceso; durante este periodo se trabajó con uno de los establecimientos en la redefinición de los ejes de intervención para sus proyectos.

El primer caso aquí analizado tuvo lugar en la tercera fase del proceso ejecutada durante el año 2015; mientras que el segundo caso se llevó a cabo a lo largo del proceso de acompañamiento en el segundo semestre del año 2016.

Metodología

La investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo y un alcance descriptivo. Corresponde a un estudio de casos en cuanto busca conocer de manera holística y contextual un fenómeno, en este caso una práctica asociada a la experiencia de implementación de una metodología narrativo-visual (Kazez, 2009; Stake, 2007). Los casos de estudio corresponden al desarrollo de dos experiencias de auto-exploración, mediante fotovoz, por parte de estudiantes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica de dos escuelas participantes del proyecto general, y coordinadas por dos asesores externos junto a miembros de los equipos de cada escuela.

Los criterios de elección de ambos casos guardan relación al interés que presentaron las escuelas para el desarrollo de metodologías que escaparan al uso convencional del formato encuestas y, además, al proceso de reflexión interna experimentado por ambas, en el que identificaron una marcada falta de representatividad de la opinión del estudiantado durante la autoexploración y la necesidad de profundizar en dichos aspectos. Los detalles de cada uno de los casos puede ser revisado en la Tabla 1.

Tabla 1.

Información de los casos

	Dependencia	Matrícula total	Número total de docentes	Año de implementación	Ciclos trabajados
Caso 1	Municipal	324	35	2015	Primero y segundo
Caso 2	Municipal	613	54	2016	Segundo

Fuente: Elaboración propia

La producción de información se realizó a través de las propuestas metodológicas construidas por los dos equipos (2 documentos), notas de campo registradas por los asesores colaborativos sobre la experiencia estudiada; una entrevista a ambos asesores externos y el material fotográfico-narrativo producido por los estudiantes. Se realizó un análisis de contenido de dicho material en función de dar cuenta de a) el diseño de la propuesta metodológica y b) la implementación de la misma, reconociendo las principales características

comunes y diferenciadoras. Lo anterior, con el propósito de relevar los aportes y dificultades resultantes de la introducción del dispositivo fotovoz como metodología de investigación acción participativa focalizada en la exploración de barreras a la inclusión en la escuela por parte de los estudiantes, y en el marco del diseño de un plan de desarrollo inclusivo.

Previo a ambos casos, se aplicó un formato de consentimiento informado a los padres/madres y apoderados de los estudiantes, un asentimiento a los estudiantes y un consentimiento informado a directores y docentes que trabajaron directamente el proyecto; de acuerdo a los estándares del comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

Resultados

A continuación se describen los principales resultados obtenidos en el análisis de aquellos aspectos que componen los dos casos de trabajo con *fotovoz*. En un primer momento abordamos aquellos referidos al diseño presupuestado, luego nos centramos en las dificultades que llevaron a la modificación del plan inicial, para finalmente pasar a detallar los aportes al proceso de autoexploración y las tensiones que emergen de la adopción del dispositivo narrativo-visual.

Diseño de la propuesta metodológica

En este sub-apartado se detallan aquellos aspectos que tuvieron lugar antes de la implementación del dispositivo. En otras palabras, involucra tanto las motivaciones iniciales para la elaboración de una propuesta de trabajo con fotografías, así como también los elementos que componen el diseño del proyecto de asesoramiento, sus etapas, actividades y las metas que se buscaban alcanzar con cada una de ellas.

Con respecto a las motivaciones iniciales, en ambos casos se reconoce la necesidad de implementar estrategias más lúdicas para realizar la autoexploración con estudiantes, pues el uso de cuestionarios y test con escala Likert silencia las voces y da poca cabida a otras miradas e interpretaciones de lo que puede estar ocurriendo en los establecimientos. Sin dejar de lado el carácter esporádico y tardío de la asistencia de estudiantes a las reuniones de trabajo. Asimismo, se privilegia dicha estrategia debido a la facilidad para su articulación con el material con el cual se encontraban trabajando en las escuelas –Guía para la inclusión- (Booth & Ainscow, 2012).

En cuanto al diseño presupuestado de cada uno de los casos, se optaron por procedimientos diversos para complementar la propuesta de *fotovoz*. Con la finalidad de simplificar esta información expresamos las similitudes y diferencias en el siguiente cuadro comparativo que emerge a partir de ambas propuestas de trabajo:

Tabla 2.

Comparación del diseño de los casos

	Caso 1	Caso 2
Trabajo previo	Dinámica "café del mundo": busca facilitar un espacio de diálogo en el que los niños tengan la oportunidad de compartir, aportar, y formar parte del análisis y la toma de decisiones del grupo.	Dinámica "ganen tanto como puedan": busca sensibilizar sobre la importancia del trabajo colaborativo por medio de una dinámica de competencias en la que nadie puede ganar si no coopera con el resto.
Fotovoz	<p>Construcción de mapa de la escuela: estrategia de trabajo colectivo en torno al reconocimiento de los espacios escolares por áreas, el trazado de una ruta, y la identificación de los lugares y las vivencias cotidianas asociadas a dichos espacios .</p> <p>Fotografiar la escuela: proceso de exploración y producción fotográfica de los espacios escolares, en la que los estudiantes toman fotografías tanto de aquellos lugares y situaciones que evocan vivencias cotidianas positivas, como aquellos que conciben de manera negativa y quisieran mejorar.</p> <p>Exposición de fotografías: presentación de las fotografías, explicación de las razones por las cuales decidió tomarlas, y elaboración de propuestas de mejora a cada situación. En este proceso, se espera que las imágenes tomadas estimulen la aparición de ideas, temáticas y experiencias cotidianas en la escuela.</p> <p>Focus group: discusión grupal dirigida a la profundización de elementos emergentes.</p>	<p>Discusión en torno a la ética en la fotografía: construcción grupal de lineamientos éticos sobre los cuales deben guiarse para la toma de fotografías.</p> <p>Fotografiar la escuela: proceso de exploración y producción fotográfica de los espacios escolares, en la que los estudiantes toman fotografías de aquellos lugares donde pueden participar y aquellos en donde no pueden participar.</p> <p>Exposición de fotografías: presentación de las fotografías, explicación de las razones por las cuales decidió tomarlas, y elaboración de propuestas de mejora a cada situación. En este proceso, se espera que las imágenes tomadas estimulen la aparición de ideas, temáticas y experiencias cotidianas en la escuela.</p> <p>Codificación grupal y elaboración del material: trabajo con los estudiantes para encontrar similitudes y diferencias en las fotografías, así como también en la elaboración de materiales para presentar y discutir con los equipos de trabajo.</p>
Presentación de resultados	Codificación por parte del equipo de inclusión: la propuesta contempla que los datos se revisarán en las reuniones del equipo de inclusión como sumatoria al resto de los insumos producidos.	Presentación y discusión con el equipo de trabajo: se pretende realizar una retroalimentación a la dirección y equipo de inclusión con los resultados obtenidos por parte del mismo estudiantado.

Fuente: Elaboración propia

Tal como se aprecia en la Tabla 2, el diseño contemplaba tres etapas secuenciales: trabajo previo, fotovoz y presentación de los resultados. En la primera se esperaba construir un sentido grupal con miras a facilitar el trabajo marcando un hito de inicio. Mientras que en la segunda, se proyectaba la realización de las diversas actividades centradas en el rescatar la voz del estudiantado, aquí es relevante el Caso 1 el cual consideraba el uso de estrategias complementarias al trabajo con fotovoz como lo es la construcción de un mapa de la escuela y un focus group que complemente la información. Del mismo modo, es posible destacar la codificación grupal que se esperaba realizar en el Caso 2 como una estrategia para involucrar a los estudiantes y generar aprendizajes colectivos.

Por otro lado, en cuanto a la presentación de los resultados, el Caso 1 no contempla una propuesta de presentación de resultados adicional a la revisión del resto de los insumos producidos en el proceso de autoexploración, en consecuencia se propone que solamente el equipo de inclusión sea quien realice el análisis. Mientras que Caso 2 proyecta una exposición del material producido tanto hacia el equipo directivo como al de inclusión, esperando que se constituya como un espacio de diálogo.

Otro aspecto de diseño no presentado en la tabla anterior, consiste en las estrategias de selección de estudiantes a participar que se esperaba realizar. Si bien ambos casos contemplaban la diversidad como uno de los criterios a priorizar, el Caso 2 solamente presupuestaba trabajar con estudiantes del segundo ciclo básico; mientras que el Caso 1 proyectaba un trabajo tanto con el primer como el segundo ciclo.

Implementación de los Casos

Fuera de los aspectos de diseño, cabe destacar situaciones que ambos casos debieron enfrentar para implementar las propuestas. En este sub-apartado exponemos aquellas situaciones dando cuenta de las estrategias adoptadas para enfrentarlas.

Un primer punto a destacar consiste en la constancia de la participación del estudiantado. El Caso 1 se encontró con una alta rotación de estudiantes a lo largo de todas sus sesiones, debiendo así re-iniciar las actividades continuamente desde la introducción a la temática hasta la gestión del trabajo. En contraste, el Caso 2 logró mantener un grupo estable de trabajo a lo largo del tiempo; no obstante, a lo largo de las sesiones hubo una recurrente insistencia por parte de un miembro del equipo directivo de la escuela por cambiar al grupo de estudiantes que se encontraba participando, bajo el argumento de que éstos estaban muy desordenados o no cumplían con algún estándar para ser “buenos” representantes del estamentos. Frente a dicha posición por parte de la escuela se debió realizar en diversas ocasiones un re-encuadre, aclarando que el criterio de selección central era la diversidad más que un estándar de estudiante.

“Luego me habla con respecto al grupo de estudiantes que participa, vuelve a preguntarme si cambia a los integrantes, basándose en el argumento de que están muy desordenados y que pueden ser contraproducentes para la actividad. Le comento que eso no me parece adecuado, primero porque no hubo grandes dificultades en la realización de la primera sesión y porque me parece algo poco coherente con la lógica de la inclusión” (Nota de campo 3, Caso 2).

Bajo esta misma lógica, el Caso 2 se vio enfrentada al desarrollo de mecanismos de selección implícitos por parte del equipo de la escuela, destaca aquí la coincidencia de la renuncia de algunos estudiantes que ya conformaban parte del grupo de trabajo con la proposición de nuevos integrantes que sí respondían al estándar de “buenos” representantes del estamento. Dejando al descubierto ciertas tendencias del establecimiento para mantener bajo control las posibles versiones de la escuela que comenzaran a emerger en un proceso de autoexploración participativa, además de resistencias al cambio.

Un segundo y último punto a destacar es un fenómeno en común en ambos casos, consiste en la *estigmatización* del estudiantado. Aquí hacemos referencia a un contexto en el cual la participación ha sido cuestionada, ya sea por ser considerados como sujetos sin raciocinio o como “niñas y niños malos”, entre otras formas de excluir sus voces y experiencias.

“(…) les pregunto ¿cómo podrían darle la seguridad a las autoridades del colegio para que confíen en ustedes? No obtuve respuesta, excepto de una estudiante que comentó que no los dejarían porque ellos son niños malos; le pregunté que si ella creía eso y me contestó que sí. En ese momento evalué la necesidad de

trabajar sobre dicho aspecto también, les comenté al respecto que podría traer un video la siguiente sesión como para partir de una forma más amena” (Nota de campo 4, Caso 2).

Si bien esta clase de situaciones no fueron contempladas a ser trabajadas en el diseño original de los casos, a lo largo de la implementación hubo que flexibilizar y comenzar a enfatizar también en cómo los y las estudiantes se perciben a sí mismos a partir de las representaciones que el resto de los estamentos tienen de ellos; así como también en la posibilidad de que sus acciones generen cambios significativos en su entorno educativo.

Aportes al proceso de autoexploración y tensiones emergentes

Finalmente ahondamos en el rol de los y las estudiantes durante el proceso, cómo los casos fueron recepcionados por parte de los equipos, así como también cómo fue utilizada la información que se produjo y cómo se articularon estos casos con el proceso de autoexploración en el cual se encontraban las escuelas.

Ambos asesores colaborativos reconocen la capacidad que tiene este dispositivo para producir condiciones que permitan a las voces del estudiantado ser pronunciadas, escuchadas y valoradas por parte del resto de la comunidad. La técnica, al constituir una acción con alta implicación y significado para los propios estudiantes, posibilita su reconocimiento como portadores de discursos válidos y como sujetos con agencia, capaces de tomar decisiones respecto de las situaciones que les afectan. Este proceso, si bien es necesario para un desarrollo escolar inclusivo, no es fácil de conseguir, pues estas “voces otras” visibilizan temas que han sido ignorados o silenciados por parte de los equipos, lo que muchas veces produce resistencias.

La voz del estudiantado se caracteriza por tener la capacidad de alterar el estatus quo de los establecimientos, develar prácticas que han sido naturalizadas dentro de los equipos de trabajo y, en general, en las culturas de cada una de las instituciones. Sin embargo, también tiene la capacidad de construir versiones alternativas sobre los puntos desestabilizados. Por esta razón, se vuelve necesario mediar la interacción de estas voces emergentes con aquellas que conforman la hegemonía en la escuela. Siendo así, los asesores colaborativos destacan el uso de la imagen –especialmente la fotografía, en este caso– como un catalizador de este potencial en un producto de fácil acceso en la sociedad actual y cuyo potencial no solamente es reductible al dato empírico que en ella se puede observar.

Reforzamos el punto anterior por medio del ejemplo del análisis de la Imagen 1 que fue realizada por los estudiantes en el Caso 2. En ella se puede observar una banca que se encuentra al costado de un diario mural, según indican los y las estudiantes corresponde a la única banca que es posible encontrar en el patio del colegio; no obstante los y las participantes no se detienen solamente en el dato objetivo que revela la fotografía, sino que lo acompañan con un relato en el cual consideran que es el único lugar en la escuela donde pueden estar en paz y poder “conversar de la vida”.



Imagen 1. La única banca del colegio. Fuente: Fotografiada por estudiantes del Caso 2

Dicha idea es retomada durante la sesión de análisis y confección de material final, en donde retoman la Imagen 1 en conjunto con otra fotografía y les otorgan el rótulo de “Tranquilidad” (ver Imagen 2) para referirse a una necesidad de transformar la escuela hacia un espacio en el cual pudieran sentirse cómodos y estables, es

decir, la escuela como un espacio seguro ante un contexto social lleno de inestabilidad, peligros y de factores estresantes.



Imagen 2. Material presentado por los estudiantes. Fuente: Fotografía del asesor colaborativo del Caso 2.

Por otro lado, en el Caso 1 es posible destacar la Imagen 3 que muestra la cancha y el cerro que se encuentra aledaño a la escuela, el cual presenta una abundante cantidad de escombros y basura. Lo que los estudiantes destacan de la fotografía más allá del dato objetivo y sus posibles consecuencias sanitarias, es su cariño por el cerro y su deseo por tener una escuela mejor cuidada en los espacios recreativos y de ocio, que son las zonas a las cuales se ha reducido su participación y su capacidad de expresión.



Imagen 3. Fotografía de escombros. Fuente: Fotografiada por participantes del Caso 1.

Sin embargo, por más accesible que sea la información mediante la imagen, ésta no pierde su potencial desestabilizador y constructor. Por lo anterior, el desarrollo del caso y su recepción por parte de las escuelas no queda exenta de resistencia, así como también de factores facilitadores para su implementación. En primer lugar, destacamos las barreras que fueron experimentadas durante el Caso 1, las cuales giraban en torno a una

negativa por considerar datos que no estaban consignados en un lenguaje estadístico, en tanto las metodologías empleadas en el proceso no respondían a las características de validez, confiabilidad y representación que exige dicha lógica.

Veo que existe el riesgo de que toda la información levantada durante el año no sea debidamente considerada, en el sentido de que las opiniones de ciertos grupos tienden a desecharse. Siguen existiendo resistencias, ahora mucho más explícitas, para el trabajo en un plan que incorpore temas más profundos que cuestionan la gestión de la escuela (y las concepciones arraigadas en aquellos que están a cargo de ella), y temas que han sido recogidos a través de metodologías “alternativas” (todo aquello que no es cuestionario) (Nota de Campo 8, Caso 1).

Por otro lado, en el Caso 2, las mayores dificultades estuvieron de parte de una **falta de involucramiento** en el proceso por parte del equipo del establecimiento. Lo cual se observó en una tendencia por no participar de las sesiones, limitándose a asistir en un *rol de vigilancia de los estudiantes o solamente para reunir a los participantes al inicio de cada sesión*. Se desprende así una toma de protagonismo por parte del asesor colaborativo en la implementación, además de una percepción del caso más como un acto simbólico por parte de la escuela que como un dispositivo que se emplee para autoexplorar la institución.

Pese a lo anterior, en ambos casos la calidad y potencia de los datos producidos por parte de los participantes genera tal impacto ante el equipo de trabajo que se vuelven difíciles de ignorar. Esto queda de manifiesto pues, luego de la presentación de los resultados, los proyectos tendieron a modificar sus ejes centrales, incorporando la voz de los estudiantes en ellos.

Como síntesis, es posible relevar que estos casos permitieron identificar focos de cambio en las escuelas desde la estructura analítica que propone la *Guía para la inclusión*, favoreciendo así el desarrollo de prácticas inclusivas. En el Caso 1 destacan los valores de la Sostenibilidad y la Belleza; mientras que en el Caso 2 están más presentes los valores asociados a la Comunidad y a la Alegría. Asimismo, en conjunto ambos casos comparten como valores el Respeto a la Diversidad y la Participación, entendida como un ejercicio que no se expresa al contestar un instrumento, sino que implica procesos de diálogo, aprendizaje y deliberación conjunta, por lo que requiere un involucramiento activo de toda la comunidad.

Discusión y conclusión.

Los casos descritos previamente nos introducen en un campo en el cual es posible re-pensar los procesos de autoexploración de las instituciones escolares desde los desafíos que plantea el enfoque inclusivo. En este sentido, se vuelve necesario no solamente rescatar las voces y experiencias de aquellos miembros de las comunidades que generalmente son silenciados al no ser reconocidos como agentes válidos, sino que además adoptar un posicionamiento ético-político que rechace el *extractivismo epistémico* (Grosfoguel, 2016), en donde la participación es desahuciada y reducida al mero acto de otorgar información imposibilitando que tenga un impacto en la forma en la cual la escuela es pensada. Asimismo implica hacer frente a la lógica del *accountability* que ha permeado al sistema educativo chileno, pues desde esta racionalidad las escuelas se ven forzadas a dar respuestas basadas en el cumplimiento de indicadores de logro y estándares de calidad, desplazando así toda iniciativa que explore y potencia otros ámbitos.

En esta línea, emerge la necesidad de abordar la experiencia misma del estudiantado a la hora de participar en proyectos de estas características en futuras investigaciones. Relevando así sus experiencias y apreciaciones desde una mirada que busque la transformación de los contextos educativos y no solamente como una forma de evaluación y retroalimentación de las prácticas educativas.

Por otro lado, vemos como los ejes de educación, comunicación, política y cultura se articulan en la elaboración de un material que no conforme con problematizar las relaciones jerárquicas que se han institucionalizado en los espacios escolares, se abre paso más allá de su utilización en tanto recurso didáctico y se instala como una forma de construir un tipo de conocimiento desde unos márgenes que escapan a las lecturas desde el dato empírico y la objetividad para relevar la experiencia estética y la emocionalidad (Mena, 2014). De tal forma que, frente a la hegemonía de instrumentos de orden cuantitativo para el estudio de percepciones de estudiantes, docentes y familias desde un enfoque inclusivo (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017), la fotovoz abre el cuestionamiento

por cuáles son las formas de conocimiento válidas para la escuela ¿Será, tal como indica Martín-Barbero (2009), que es tiempo de dejar de lado el dualismo ilustrado entre razón y emoción en la escuela para dar paso a la hibridación de experiencias, procesos y aprendizajes? ¿Un enfoque inclusivo implica la apertura a la diversidad de formas de conocer y aproximarse al espacio educativo?

No obstante lo anterior, la fotovoz no constituye en ningún momento un garante del éxito de un proceso de autoexploración, tal como pudimos apreciar existen una serie de condiciones culturales propias de cada contexto educativo que pueden significar barreras para la realización de una experiencia de este tipo. Asimismo, nos es imposible ignorar el factor material en cuanto su realización, puesto que no siempre las escuelas cuentan con los recursos suficientes como para disponer de una cámara fotográfica; sin embargo, existe la posibilidad de mezclar el enfoque propuesto con otro tipo de técnicas visuales como puede ser el caso del dibujo, collage o la “cartografía social”, con consignas que pueden variar de acuerdo a las necesidades de su aplicación. En suma, es menester explicitar que lejos de ser una receta de pasos y procedimientos a seguir estrictamente, la fotovoz es más una propuesta de abordaje para levantar la voz de aquellos que son excluidos de los espacios de participación.

Finalmente, son dichas características la que lo vuelven una aproximación compatible y fácilmente acoplable al trabajo con la *Guía para Inclusión* (Booth y Ainscow, 2012) u otras similares en el proceso de autoexploración y la problematización de barreras a la participación y el aprendizaje en vías al desarrollo escolar inclusivo, permitiendo un abordaje intensivo sobre aspectos que difícilmente son perceptibles desde instrumentos de preguntas cerradas (cuestionarios) y la lógica de representatividad estadística.

El artículo original fue recibido el 19 de junio de 2018

El artículo revisado fue recibido el 17 de septiembre de 2018

El artículo fue aceptado el 18 de octubre de 2018

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Argos, J., Ezquerro, P., y Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-18.
- Azorín, C., y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. doi: 10.1080/13603116.2018.1450900.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, 22(75), 1021-1045.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Benjamin, W. (2015). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-textos.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE-FCF.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Doval, M., Martínez-Figueira, M., y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación* 11(3), 150-171.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el Estado Español. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3(1), 464-467.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. (2012). *Analysis of the use and value of the index for inclusion (Booth & Ainscow, 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2I partner countries*. Bruselas, Fontys.
- Escobedo, P., Sales, A., y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318.
- Farías, A. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. *Revista de Derechos del Niño*, 2, 187-224.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61.
- Figueroa, I., Soto, J., y Sciola, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, A. (2012). Imágenes, cuerpos y tecnologías: dos versiones del giro icónico. *Thémata. Revista de Filosofía*, 46, 717-730.
- García-Vera, A., Mendizábal, M., de la Rasilla, P., y García, C. (2016). Funciones de la fotografía en las relaciones interculturales entre familias migrantes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 75-93.
- Gascón, F., y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143.
- Jorquera, C. (2015). La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva. *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(8), 35-54.

- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Kincheloe, J. (2005). *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
- Melleiro, M., y Gualda, D. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y Enfermería*, 58(2), 191-193.
- Mena, J. (2014). *Construcción del concepto visual de la educación. Visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Molina, S., & Christou, M. (2009). Inclusión educativa y pedagogía crítica. *Revista electrónica teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la Información*, 10(3), 31-55.
- Messieu, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la evaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia.
- Moliner, O., y St-Vincent, L. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 49-68.
- Moya, E., Chávez, S., y Martínez, O. (2014). Voces e imágenes de las migrantes sobrevivientes de violencia doméstica. *Todo Social*, (2), 24-26.
- Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (6), 8-27.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19) 107-129.
- Parrilla, A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figuiera, E., y Doval, M. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38.
- Parrilla, Á., Martínez-Figuiera, M. y Raposo-Rivas, M. (2017). How inclusive education becomes a community project: a participatory study in the north-west of Spain. *The New Educational Review*, 42(4), 177-188.
- Prado-Meza, C., y Carter, A. (2017). *Fotovoz y desarrollo comunitario sostenible: la mujer en la agricultura y la transformación de espacios rurales*. Ponencia presentada en el “XXI Congreso Alas”, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/9266_claudia_marcela_prado_meza.pdf.
- Rabadán, A., y Contreras, P. (2014). La fotografía participativa en contexto socio-educativo con adolescentes. *Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, (10), 114-156.
- Richard, N. (2009). La crítica feminista como modelo de crítica cultural. *Debate feminista*, 40, 75-85.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*. Santiago: Junji.
- Rojas, S., Haya, I., y Lázaro-Vera, S. (2011). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Salinas, C., y Stange, H. (2009). Poder y comunicación. La irresoluble tensión entre palabra, imagen y política. *Perspectivas de La Comunicación*, 2, 138-145.
- Salinas, C., y Stange, H. (2006). ¿Viejos problemas, nuevas soluciones? Comunicación (y) política. *Comunicación y medios* 16(17), 145-157
- Sandoval-Barrientos, S. (2017). Photovoice an exercise of emancipation for nursing. *American Research Journal of Nursing*, 3(1), 1-4.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stange, H. (2007). Hacia una reformulación de la pregunta crítica en Comunicaciones. *Diálogos De La Comunicación*, 75, 1-6.

-
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 16-23.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, (359), 24-44.
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T., y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 15-30.
- Wang, C. (2006). Youth Action for Health Through Youth-Led Research. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 107-123.
- Wang, C., y Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C., Cash, J., y Powers, L. (2000). Who Knows the Streets as Well as the Homeless? Promoting Personal and Community Action Through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 1(1), 81-89.
- Zubizarreta, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativa. *Revista Fuentes*, 11, 107-123.