

Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile

Mauricio López Cruz, Andrea Valdivia Barrios & Roberto Fernández Droguett

Palabras clave:

inclusión
educativa;
participación;
enfoque narrativo-
visual; derecho a
ser escuchado;
fotografía; Chile

Resumen: La plena participación de los y las estudiantes es un aspecto clave de la inclusión educativa, y sin embargo, son pocos los estudios que aborden esta dimensión de la inclusión desde la perspectiva de los estudiantes. El presente artículo se propone indagar en los significados sobre participación en estudiantes de enseñanza básica y media de la Región Metropolitana de Chile, con el propósito de aportar elementos para una revisión crítica de las políticas de integración escolar e inclusión educativa. Se presentan dos estudios en los que se trabajó con construcción de narraciones visuales, utilizando fotoelicitación y fotografía participativa como estrategias metodológicas para explorar la voz de los y las estudiantes.

Los resultados que se presentan se basan en el análisis de las categorías "aprender y colaborar con otros" y "espacios de inclusión y exclusión", las que representan los significados de mayor relevancia a partir de la indagación de tres dimensiones conceptuales: sentirse parte, ser escuchado y tomar decisiones. El espacio escolar no aparece como un espacio significativo en el que los estudiantes se sientan parte y la convivencia parece tensionada entre el compañerismo y el maltrato. Estos resultados subrayan la importancia de la participación como diálogo, colaboración y apoyo mutuo.

Índice

- [1. Introducción](#)
- [2. Participación, aprendizaje y educación inclusiva](#)
- [3. Metodología](#)
 - [3.1 Estudio 1](#)
 - [3.2 Estudio 2](#)
 - [3.3 Análisis](#)
- [4. Resultados](#)
 - [4.1 Estar y colaborar con otros: relaciones de aceptación y reconocimiento mutuo](#)
 - [4.2 Espacios de inclusión y exclusión](#)
- [5. Discusión](#)
- [6. Conclusiones](#)
- [Agradecimientos](#)
- [Referencias](#)
- [Autores y autoras](#)
- [Cita](#)

1. Introducción

Desde un enfoque de derechos, la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y el sentido de la dignidad de la persona, haciendo posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, fundamentos de una sociedad democrática. Desde esta perspectiva, todos los niños y niñas tienen el derecho a sentirse valorados como miembros de su comunidad y a ser diferentes, sin la necesidad de ser etiquetados o categorizados, así como a participar en las decisiones que afectan sus vidas (BLANCO 2006). [1]

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo estos derechos. UNESCO (2008) la define como un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. AINSCOW, BOOTH y DYSON (2006) ofrecen distintas definiciones posibles de educación inclusiva entre las cuales figuran la preocupación por todos los estudiantes vulnerables a la exclusión, la promoción de una escuela para todos y un enfoque de principios y derechos sobre la educación y la sociedad. [2]

Junto con ello, la plena participación de todas las personas se plantea como un aspecto clave de la inclusión (BLANCO 2006). En este sentido, en la enseñanza como en la investigación educativa se necesita considerar a el/la estudiante

"como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de entrar en el juego, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener en fin, su lugar y su voz" (SUSINOS RADA & RODRÍGUEZ-HOYOS 2011, p.18). [3]

ECHEITA (2008, p.15), por su parte, destaca los modelos de investigación que sirven "no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes", concluyendo que "un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo". [4]

Por otra parte, desde la década de los 1990 en Chile se ha implementado la política de *proyectos de integración escolar* (PIE). La política de proyectos de integración que entra en vigencia el año 2010 (decreto 170) define los PIE como una estrategia que busca

"contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes" (MINEDUC 2010, p.2). [5]

El decreto 170 estipula, entre otros aspectos, el incremento de los montos de la subvención por alumno/a para aquellas escuelas que cuenten con proyectos de

integración y que matriculen estudiantes con *necesidades educativas especiales*. A su vez, define las funciones de los y las profesionales que realizan las evaluaciones diagnósticas y las actividades de apoyo, y la asignación de un mínimo de horas para que los profesionales realicen los apoyos en aula común y para el trabajo colaborativo entre profesionales de apoyo y profesores/as de aula regular. [6]

Los análisis críticos de esta política ponen de manifiesto que se trata de una política basada en la identificación de grupos específicos para la compensación de déficits individuales, que requiere la intervención de profesionales especialistas de modo remedial con niños y niñas identificados como portadores de un problema (LÓPEZ, JULIO, PÉREZ, MORALES & ROJAS 2014). Asimismo, se ha destacado que categorizar a los y las estudiantes en base a sus dificultades para aprender refuerza una concepción estática del desarrollo, además de otorgar a éstos escasa o nula participación en las acciones que les afectan (INFANTE 2007). [7]

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio que se proponía comprender los significados que diferentes actores (estudiantes, profesores/as, familias) atribuyen a los procesos educativos, con el propósito de aportar elementos para una revisión crítica de esta política. Uno de los objetivos ha sido explorar la perspectiva de los y las estudiantes sobre el aprendizaje y la participación mediante diversas estrategias metodológicas. [8]

Los resultados parciales del proyecto apuntan a que las necesidades de niños, niñas y jóvenes, referidas a los apoyos significativos para progresar en el aprendizaje y participar en la vida escolar, pueden situarse en tres ámbitos: las relaciones con los adultos, las relaciones con compañeros y los valores y normas culturales (ALBORNOZ, SILVA & LÓPEZ 2015). Participar en actividades de colaboración, diálogo y juego es la forma reconocida por los y las estudiantes para contribuir a crear un clima que estimule el deseo y goce de aprender. El apoyo pedagógico que reciben de los profesores y profesoras es valorado cuando todos pueden acceder a él, sin favoritismos ni estigmatización. La amistad, el reconocimiento mutuo, la no discriminación y la no violencia aparecen como condiciones básicas para la convivencia entre pares, lo que además favorece la posibilidad de pedir ayuda cuando se la necesita, en un marco de respeto. Las normas y valores culturales que refleja la gestión de la disciplina constituyen un apoyo cuando se orientan al diálogo y no al castigo. [9]

Estos resultados apuntan, por tanto, a que los procesos de aprendizaje y participación están resultando problemáticos e insatisfactorios para los y las estudiantes, dado que las condiciones a las que aspiran no se estarían materializando. Todo ello plantea la necesidad de profundizar en estos significados mediante dispositivos que permitan indagar a través de diferentes lenguajes las experiencias de participación, inclusión y exclusión de los y las estudiantes en el contexto actual de desarrollo de políticas que se proponen explícitamente promover la inclusión. [10]

La voz de niños, niñas y jóvenes ha sido abordada de diferentes formas mediante estrategias cualitativas de investigación, entre las que destacan las que utilizan la imagen como dispositivo que favorece el habla de los sujetos (ALEXANDER, FROLICH & FUSCO 2014; GONZÁLEZ 2011; IBAÑEZ & MICHELAZZO 2013; LUTTRELL 2010; MILES & KAPLAN 2005). Como señala HERNÁNDEZ (2006, p.203):

"el potencial de la imagen en la práctica de la investigación social no es solo ilustrar, sino analizar por ejemplo cómo lo visual interpela discursos, subjetividades, memorias colectivas, identidades políticas, etc., de formas particulares y complementarias al lenguaje verbal. Desde una concepción compleja se debe posibilitar entonces la investigación sobre cómo se construye el significado de los objetos visuales, y como a partir de esos significados las imágenes pueden aparecer como entidades discursivas y narrativas". [11]

Por ello, en este trabajo el foco se sitúa en la comprensión de los significados que los y las estudiantes otorgan a la participación en su espacio escolar, elemento clave de la educación inclusiva, contando para ello con las herramientas metodológicas que aportan las estrategias basadas en imágenes, las que contribuyen a la riqueza narrativa de los resultados de la investigación. La pregunta que buscamos responder, por lo tanto, es ¿Cuáles son los significados sobre participación que emergen en la construcción de narraciones visuales en estudiantes de Enseñanza Básica y Media de la Región Metropolitana de Chile? [12]

2. Participación, aprendizaje y educación inclusiva

La Convención de los derechos del niño plantea el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, instando a los Estados a tener debidamente en cuenta sus opiniones, darle la oportunidad de ser escuchado e introducir los mecanismos necesarios para facilitar su participación activa en la toma de decisiones. [13]

En este marco, la participación niños y niñas es un instrumento para estimular el desarrollo de la personalidad y la evolución de su facultad para formarse una opinión libre sobre todos los asuntos que le afectan (Comité de los Derechos del Niño [CDN] 2009). No debe entenderse, por tanto, como un acto puntual o momentáneo, sino como el "punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre las políticas y medidas en cada uno de los contextos pertinentes de la vida de los niños" (CDN 2009, p.7). Implica un proceso permanente de intercambio de información y diálogo entre adultos y niños sobre la base del respeto mutuo en que los niños y niñas "pueden aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos" (p.6). [14]

Por ello es que aprendizaje y participación deben entenderse como dos procesos constituyentes del desarrollo. Desde los planteamientos de la psicología sociocultural de VYGOTSKY (1978), por ejemplo, la participación de los sujetos

en la vida mental que les rodea y en las actividades culturales que comparten con otros, les permite internalizar las herramientas que constituyen la base del desarrollo psicológico propiamente humano. ROGOFF (1997), en tanto, defiende que el aprendizaje supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada. Introduce la noción de *apropiación participativa* para referirse al modo en que las personas se transforman a través de su implicación en dicha actividad, preparándose así para su futura participación en actividades relacionadas. La participación para WENGER, en tanto, puede entenderse como la experiencia social de vivir en el mundo al estar afiliado a comunidades sociales e intervenir activamente en empresas sociales, combinando "hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer" (2001, p.80). [15]

En las definiciones de educación inclusiva, la participación y el aprendizaje son también complementarios. FLORIAN (2013), por ejemplo, propone una pedagogía inclusiva que permita incrementar los logros en el aprendizaje mediante la participación en el aula, reconociendo las diferencias individuales entre los alumnos y alumnas pero evitando los problemas y el estigma asociados con la identificación de algunos alumnos como diferentes. [16]

Como uno de los valores inclusivos, la participación significa estar y colaborar con otros, implicarse activamente en la toma de decisiones, reconocer y valorar una variedad de identidades, que todos son aceptados por ser quienes son (AINSCOW et al. 2006). [17]

Para BLACK-HAWKINS, FLORIAN y ROUSE (2007), la participación plena de todos los estudiantes es la vía para lograr una escuela que permita aunar los propósitos de inclusión y máximo logro en el marco de la tensión entre las políticas de inclusión y aquellas que buscan elevar el rendimiento de los y las estudiantes en base a estándares. En este contexto, la participación significa

"ir más allá del acceso, implica aprender junto con otros y colaborar con ellos en lecciones compartidas, supone la implicación activa con lo aprendido y enseñado y tener una voz respecto a cómo se experimenta la educación, involucra ser reconocido y aceptado por ser quien es" (p.46)¹. [18]

Estos autores enfatizan que la participación no se aplica a un grupo o grupos específicos, involucra todos los aspectos de la vida escolar, no sólo los relativos a la enseñanza y el aprendizaje en el aula, requiere un aprendizaje activo y colaborativo de todos y está basada en relaciones de mutuo reconocimiento y aceptación. Específicamente, el foco en la participación aporta a la inclusión la noción de involucramiento activo de los miembros de la escuela. La participación implica, en definitiva: acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación). [19]

1 Todas las traducciones de citas de inglés a español son nuestras.

Otros autores (EADSNE 2011) han subrayado la importancia de las actividades de alta prioridad social, evolutiva y educacional, esto es, estar involucrado en actividades típicas de los participantes de la misma edad. La participación satisface necesidades básicas de competencia, autonomía y relación con otros. Incluye la conducta (actividades compartidas), la emoción (interés, felicidad, identificación con otros) y la cognición (autorregulación, flexibilidad en la resolución de problemas, estrategias de afrontamiento). [20]

Varios autores advierten, sin embargo, los riesgos de las formas no auténticas de participación y del discurso "participacionista" como fachada. HART (1992), por ejemplo, advierte que "hay una fuerte tendencia de parte de los adultos de subestimar la competencia de los niños mientras al mismo tiempo los usamos para influenciar alguna causa" (p.9). Distingue tres formas de no participación infantil (manipulación, decoración y formulismo) que se oponen a las formas más genuinas de participación que aspiran a la toma de decisiones compartidas con los adultos. [21]

Mediante la noción de participación auténtica, ANDERSON (2002), por su parte, problematiza el discurso y práctica de la participación, cuando se reduce a rituales legitimadores y distorsiona su significado al promover diversas agendas con objetivos y valores no democráticos en la práctica. La participación es auténtica, entonces, cuando crea espacios seguros para que las voces sean escuchadas, permite el ejercicio de ciudadanía, la democracia y la justicia redistributiva, incide en los ámbitos macro y micro político, y tiene un impacto significativo en las decisiones. [22]

En síntesis, el concepto de participación, como uno de los principios fundamentales de la inclusión apunta a varios significados o niveles (BLANCO 2006). En primer lugar, podemos destacar la importancia del sentido de pertenencia, de ser parte de una comunidad en la que se es reconocido y valorado, en cuyo seno se comparten espacios y actividades relevantes para el desarrollo. Un segundo sentido apunta al derecho de los niños y niñas a ser escuchados y a la oportunidad de dar su opinión en un marco de atención y respeto. En tercer lugar, destaca la dimensión democrática de la participación como proceso de toma de decisiones de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los y las estudiantes. [23]

3. Metodología

Como se señaló en un comienzo, los estudios en que se basa el presente artículo se inscriben en una perspectiva donde la voz de los estudiantes es fundamental. Tal como señalan SUSINOS RADA y RODRIGUEZ-HOYOS (2011), trabajar con la voz de los y las estudiantes implica poner en juego métodos de investigación alternativos que favorezcan el diálogo y la producción de significados en torno a la experiencia escolar. En este sentido, la perspectiva metodológica se centra en una lógica de *trabajar con* los y las estudiantes, más que trabajar sobre ellos, en términos de LUTTRELL (2010). Desde esta perspectiva, la metodología cualitativa de investigación resulta particularmente

adecuada para abordar la voz de los actores sociales, en la medida que lo propio de esta metodología es la comprensión de los fenómenos sociales desde los significados y dimensiones subjetivas e intersubjetivas de los sujetos que son parte de esos fenómenos (SISTO 2008; WIESENFELD 2000). [24]

Para lograr la comprensión de estos fenómenos es necesario establecer puentes entre el investigador y el sujeto investigado de tal forma que éste no quede situado como objeto de estudio sino como un sujeto con un saber con el cual el investigador debe dialogar (SISTO 2008). Para este autor, esta aproximación:

"implica la constitución de la práctica de investigación como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado, sin embargo esa exploración es desde el reconocimiento de la distancia entre investigador e investigado, el reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo" (p.120). [25]

Esta aproximación dialógica supone asumir que existen diversas interpretaciones sobre un mismo fenómeno, las que se ponen en juego en el proceso investigativo de modo de los investigadores puedan elaborar una mirada compleja y plural alejada de toda pretensión objetivista. Como señala WIESENFELD (2000)

"la interpretación de los fenómenos estudiados es multivocal y dialógica ya que se erige sobre las construcciones de los diferentes actores, incluyendo las del/la investigador/a. Niega así el carácter privilegiado de cualquier discurso, de manera que el punto de vista del/la investigador/a no prevalece sobre el del informante sino que se reconoce como una interpretación más" (§7). [26]

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en dos estudios desarrollados con métodos narrativo-visuales, con el propósito de favorecer la expresión de la voz de niños, niñas y jóvenes en torno a sus experiencias en la escuela mediante la fotografía. Siguiendo a BACH (2007), la indagación narrativo-visual es un proceso en el cual los/as investigadores y los/as sujetos participantes exploran y elaboran visual y narrativamente significados sobre una experiencia determinada. Específicamente, se utilizaron estrategias narrativo-visuales basadas en la foto-elicitación y la fotografía participativa. En ambos casos, foto-elicitación y fotografía participativa, la fotografía acompaña procesos de producción de voz. La foto-elicitación es una técnica que consiste en presentar imágenes a los/as participantes, a partir de las cuales se reflexiona y se discute de forma grupal. Así, la foto-elicitación "convierte al informante en parte activa de la investigación, porque contextualiza y llena de sentido las imágenes" (ARIAS 2011, p.182). Las fotografías presentadas dan cuenta de ciertos signos culturales, sociales y políticos que aluden a ciertas formas de hacer, pensar y relacionarse en un contexto específico; donde los sentidos que emergen en cada participante tienen que ver con la reconstrucción de sus experiencias y de su identidad (ARIAS 2011). [27]

La fotografía participativa, siguiendo a GONZÁLEZ (2011, p.148), "consiste básicamente en transferir la cámara fotográfica a un grupo de personas que

quieran participar en esta experiencia, y realizar un trabajo extenso en el campo que permita registrar, observar y sistematizar este proceso que subyace al acto fotográfico". Para IBÁÑEZ y MICHELAZZO (2013), la producción de fotografía por parte de sujetos que participan de una investigación adquiere una dimensión estética, puesto que

"la experiencia estética se presenta como posibilidad, como punto de encuentro entre la mirada de los agentes y la perspectiva del investigador para construir un texto que, en base a un diálogo, se transforma en un documento sobre la realidad social. Esta práctica de indagación permite a los sujetos decir/hacer el mundo naturalizado y propone re-hacerlo desde otra perspectiva" (§34). [28]

Para KETELLE (2010), el uso de la fotografía en la investigación social responde a los avances propios del paradigma cualitativo y más específicamente a las aproximaciones narrativas, para las cuales la comprensión de los fenómenos sociales supone la elaboración de narraciones que le dan sentido por parte de sus actores. Para la autora, en la investigación cualitativa el lenguaje visual de la fotografía se articula con el lenguaje verbal de los/as participantes. A partir de su experiencia en talleres de fotografía participativa con jóvenes en riesgo social, GONZÁLEZ (2011) plantea que el análisis de las fotografías obtenidas por los y las jóvenes participantes en torno a aspectos de su vida cotidiana, permite la producción de un discurso verbal sobre los temas abordados en las imágenes. Como señala el autor, la palabra cambia la manera que tenemos de ver las imágenes, al igual que las imágenes cambian la manera de entender el discurso verbal,

"uno sin otro no tendrían sentido en esta investigación y por ello se complementan. De esta manera, se establece en las entrevistas con fotografías un amplio abanico de significados que conforman aquello que entendemos cuando participamos de la experiencia de contemplar una fotografía y hablar sobre ella" (p.153).

	Estrategia de producción de datos	Escuela	N° de participantes	Nivel educativo de estudiantes	Edad (años)
Estudio 1	Fotomontaje	Escuela 1	36	5° básico	10-11
		Escuela 2	27		
		Escuela 3	34		
		Liceo	19	1° medio	14-16
Estudio 2	Fotorelato	Escuela 1	34	8° básico	13-14
		Liceo	18	4° medio	16-17

Tabla 1: Participantes y técnicas de producción de información [29]

3.1 Estudio 1

El primer estudio se desarrolló el año 2012 en cuatro establecimientos municipales de distintas comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Para la elección de las escuelas se utilizó como criterio la existencia de proyecto de integración escolar (PIE), y que el equipo directivo manifestara interés en participar del proyecto de investigación. Participaron tres escuelas básicas y un liceo de enseñanza media. Se propuso trabajar con un grupo curso en cada escuela. En el caso de las escuelas participaron estudiantes de ambos sexos de quinto básico, con edades entre 10 y 11 años y en el liceo participaron estudiantes de primero medio, de entre 14 y 16 años. Los cursos seleccionados presentaban una matrícula promedio de 30 estudiantes y debían contar con estudiantes pertenecientes al PIE. [30]

El primer paso en la relación con las instituciones fue informar a cada director o directora sobre los objetivos, actividades y consideraciones del estudio, resolviendo las dudas que surgieron en ese diálogo. En un segundo momento, en una reunión con madres, padres y apoderados se les explicó los objetivos del proyecto de investigación y en qué consistiría la participación de los y las estudiantes, tras lo cual la totalidad de éstos aprobaron la participación de sus hijos mediante la firma de un formulario de consentimiento informado. En el caso de los/as estudiantes, en una visita al curso, previa al inicio del taller, se presentaron los objetivos y las actividades en las que participarían, explicando que la información que se produciría era confidencial y anónima, por lo cual sus nombres no iban a ser difundidos y recalando que podían restarse en cualquier momento del proceso. Por otra parte, para resguardar la confidencialidad de los y las participantes, se modificaron sus nombres en las transcripciones y se difuminaron sus rostros en las fotografías que se mostraron como parte de la divulgación de los resultados. [31]

Se diseñó e implementó un taller de cuatro sesiones, en el que se invitó a conversar a los y las estudiantes sobre sus experiencias de participación en la escuela, organizados en grupos de 4 o 5 estudiantes acompañados por un facilitador. El trabajo con fotografía participativa consistió en que cada grupo tomó fotografías de su escuela, guiados por las siguientes preguntas: "¿en qué situaciones te sientes parte de la escuela?, ¿en cuáles no?, ¿en qué situaciones te sientes escuchado y considerado y en cuáles no?, ¿en qué situaciones pueden tomar decisiones como estudiantes y en cuáles no?". Para guiar la producción de las fotografías de los y las estudiantes, se les explicó algunas reglas de composición (foco, encuadre, ritmo, etc.) y algunas normas básicas para el desarrollo de la actividad, denominadas "reglas del juego" (cuidado de las cámaras, pedir consentimiento para aparecer en las fotos, etc.). Durante el intervalo entre la primera y la segunda sesión del taller, los estudiantes tomaron las fotos. Solicitamos a un docente la distribución y recogida de las cámaras durante las horas de recreo. Posteriormente, cada grupo seleccionó algunas de las fotografías, las que se llevaron impresas en papel en la siguiente sesión. Se solicitó a cada grupo que conversara sobre las situaciones o personas representadas, las razones que los llevaron a tomar cada fotografía, y sobre su

apreciación hacia éstas. Luego, cada grupo eligió la fotografía que más le gustaba y explicó las razones de su elección. Finalmente, debían realizar la creación de un foto-montaje, que consistía en agregar a la fotografía seleccionada un marco, un título y un diseño con diferentes materiales, de modo que la imagen transmitiera el mensaje que quisieran comunicar. La sesión concluía con la presentación de cada foto-montaje al resto del curso. [32]

La evaluación del equipo permitió concluir que el fotomontaje favorecía la expresión de sentimientos y sensibilidades respecto a las relaciones interpersonales al interior de la escuela, quedando al mismo tiempo inexploradas otras dimensiones de la participación. Se consideró, por tanto, que esta estrategia metodológica podía mejorarse si los/as estudiantes desarrollaban competencias previas de sensibilización visual, de manera que contaran con elementos básicos para la apreciación y producción de distintos tipos de imágenes en diferentes registros. Ello nos llevó a la realización del segundo estudio. [33]

3.2 Estudio 2

Durante el año 2013, y como continuidad del proyecto de investigación, en dos de las escuelas se propuso profundizar en el trabajo con estudiantes de manera que constituyera un insumo para el proceso de análisis y reflexión que el equipo de investigación estaba llevando a cabo conjuntamente con el equipo directivo. En esta oportunidad, se decidió junto con los equipos directivos trabajar con 8° grado en la escuela básica y 4° medio en el liceo. La elección se debió a que constituían los cursos terminales del ciclo e interesaba recoger la perspectiva de los estudiantes que egresaban de cada ciclo. [34]

El objetivo de este segundo estudio fue profundizar en los significados sobre participación en la escuela, mediante producciones fotográficas que permitieran el desarrollo de relatos más acabados en términos visuales y discursivos. La propuesta consideró un taller de fotografía digital que estuvo a cargo de un equipo interdisciplinario: un fotógrafo y tres facilitadores/as que apoyaban el trabajo individual o grupal de los/as estudiantes, y aportaban en la conformación de un clima adecuado para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. El equipo de facilitadores/as – estudiantes de psicología y periodismo – tenía además, la responsabilidad de observar y registrar el trabajo con el fin de producir información del proceso y contexto de las creaciones fotográficas. El procedimiento para que los estudiantes y sus apoderados consintieran su participación fue equivalente al descrito para el estudio 1. [35]

El taller se realizó en 10 sesiones. Abordó conocimientos técnicos y estéticos de la fotografía digital, y elementos de la apreciación y producción fotográfica, todo de manera práctica y conceptual, enfocado en el sí mismo y la vivencia escolar de los/as estudiantes. El trabajo con la fotografía como medio para expresar y comunicar la experiencia de participación en la escuela fue a lo que más tiempo se dedicó. Se concluyó con la creación de fotorelatos grupales. Estos consistían en la organización de una secuencia de fotografías cuyo propósito era elaborar

una composición narrativo-visual sobre temas significativos para los/as estudiantes. Al grupo de básica se le propuso elaborar historias sobre experiencias en la escuela que ellos identificaran como relevantes. Con el grupo de enseñanza media, a partir de las temáticas emergentes de las primeras sesiones del taller, se propusieron dos temas que resultaban relevantes para el grupo: aprendizaje significativo y espacios de encuentro. Durante el proceso se generaron distintas instancias de apreciación y debate grupal sobre las propias creaciones, las que tuvieron múltiples propósitos: reforzar ciertos conocimientos fotográficos trabajados previamente, dialogar respecto de la experiencia emocional que evoca y provoca la imagen, y reflexionar sobre la vivencia cotidiana escolar. [36]

3.3 Análisis

El corpus de análisis de la investigación que acá se presenta, corresponde a una selección de fotomontajes y fotorelatos de los/as estudiantes participantes en los talleres de los estudios 1 y 2. De manera complementaria, y a modo de triangulación, se consideran también fotografías capturadas en el proceso de producción, notas de campo generadas durante las sesiones de trabajo en taller, y diálogos transcritos con los estudiantes durante el proceso. [37]

Los resultados que se presentan a continuación se basan en el análisis de los datos obtenidos en ambos estudios, los cuales se organizaron en torno a las categorías *aprender y colaborar con otros* y *espacios de inclusión y exclusión*, las que representan los significados de mayor relevancia en los datos obtenidos en la indagación de las tres dimensiones principales de la pregunta de investigación sobre participación (sentirse parte, ser escuchado, tomar decisiones). Como señalan BERGMAN y COXON (2005, §30) "la pregunta de la investigación y los elementos asociados con esa pregunta son los que guían la recolección de datos y, así, influyen en las reglas sobre el tipo de categorías y ordenación". Asimismo, estas categorías cobran sentido a partir de lo que BACH (2007, p.284) denomina las dimensiones de la *sociabilidad* y del *lugar*. Refiriéndose a su propia investigación, explica:

"los seres humanos están desde su origen y continuamente atados a su ambiente, orgánicamente relacionados a él, cambiándolo y siendo cambiados por él. De esta manera atiendo a la dimensión del lugar. Trabajando con el espacio tridimensional de la indagación narrativa y atenta a la dimensión de la sociabilidad, aprendí a negociar relaciones, propósitos y transiciones". [38]

Cabe destacar que tanto los significados sobre participación obtenidos en los foto-montajes (estudio 1) como en los foto-relatos (estudio 2) refieren mayormente a la dimensión sentirse parte, y en muy menor medida a ser escuchado y tomar decisiones, lo cual da cuenta de las características de las nociones y prácticas en torno a la participación en los sujetos participantes. Estos resultados son congruentes con la afirmación de BERGMAN y COXON (2005, §30) referida a que "la identificación de presencias y ausencias, así como las semejanzas y diferencias entre fenómenos empíricos es el fundamento en el

cual se basa el significado y la comprensión". En la discusión retomaremos esta dimensión de los resultados obtenidos. [39]

Junto con el análisis categorial se consideraron dimensiones analíticas propias del análisis de la imagen y audiovisual tales como: composición, color, encuadre y punto de vista. En el caso del análisis de los fotorelatos, se sumó a lo anterior, la consideración de aspectos narrativos tales como: trama, tema, unidad del guión, punto de vista del/a narrador/a (AUMONT & MICHEL 1990). [40]

4. Resultados

De los tres significados de participación que se señalaban más arriba (sentirse parte de la comunidad en la que se es respetado y reconocido, ser escuchado pudiendo emitir opinión en los asuntos que le afectan, y tomar decisiones en una escuela democrática), el primero de ellos es el que se hace presente de manera sistemática en las creaciones de los y las estudiantes. Los significados asociados a ese sentirse parte se expresan en dos ámbitos, uno referido a las relaciones interpersonales y otro relativo al espacio escolar. A continuación, se presenta el análisis de las producciones narrativo-visuales organizado en dos sub-apartados: estar y colaborar con otros, y espacios de inclusión y exclusión. [41]

4.1 Estar y colaborar con otros: relaciones de aceptación y reconocimiento mutuo

Una primera línea de sentido que organiza a varios fotomontajes y fotorelatos de los estudiantes de enseñanza básica es el sentimiento de pertenencia a un grupo de amigos y otros significativos, el que resulta fundamental en las relaciones de aprendizaje y colaboración. En la figura 1 se muestra la composición que realizó uno de los grupos en la escuela de niñas.



Ilustración 1: Fotomontaje escuela 3, quinto básico [42]

En este caso, el interés porque se representara a todas las amigas del grupo las llevó a agregar un trozo de otra fotografía donde aparece la compañera que no asistió a la escuela el día en que se tomó la foto grupal.

"Que queremos tener una foto del grupo, pero falta la pura Vale.

Sí.

Peguémosla ahí. Ahí está la Vale.

Ahí está la Vale, mira.

Ahí está la Vale. Mire, están todas juntas.

Y se pegan las dos y están todas.

Salimos casi todas.

Por eso me gusta.

¿Ve? Además que la Vale andaba en ropa de calle ahí no más. Hay que cortar esa, vale, y le pegamos ahí" (Entrevista grupal, niñas de 5° básico, escuela 4). [43]

Como vemos en este segmento de entrevista, la importancia que le dan a la pertenencia y unidad grupal las lleva a intervenir el registro fotográfico para poder dar cuenta de esta dimensión a través de la presencia de todas ellas. La composición del fotomontaje da cuenta de ese sentido de unidad también en las decisiones estéticas y de producción: la continuidad de los colores entre el fondo de cada una de las fotografías ensambladas, así como de estas con el marco utilizado (color fucsia). Además, el título, "foto grupal", enfatiza la unidad de las amigas. Asimismo, se incluyen dibujos o *emoticones* (flor, corazón con alas y aureola, estrellas, caras sonrientes) que refuerzan el mensaje de alegría y afecto positivo de cohesión. [44]

La tensión y conflicto en las relaciones entre pares también aparece en las creaciones. El bullying es una situación que aqueja a los estudiantes y que atraviesa su cotidianeidad. La ilustración 2 muestra el fotomontaje titulado "La venganza del Chico", donde un estudiante golpea a otro más alto que él con el apoyo de una compañera.

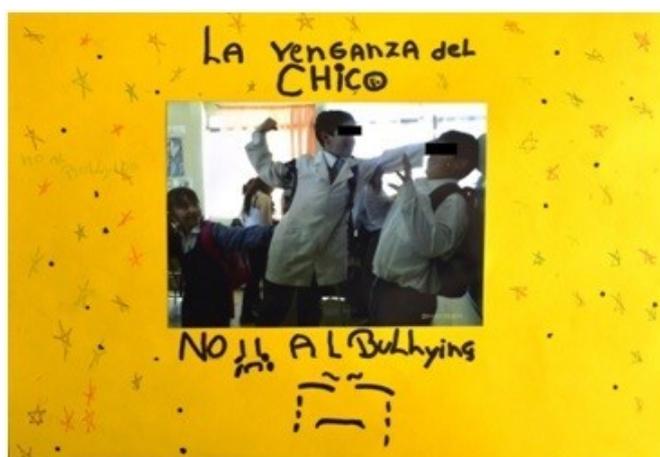


Ilustración 2: Fotomontaje escuela 2, quinto básico [45]

Esta conducta aparece como una respuesta del niño más pequeño a los frecuentes abusos de poder del compañero más grande. Como podemos ver en la imagen y el segmento de entrevista a continuación, el niño cuenta con la ayuda de una compañera para no caerse de la silla al subirse a ella para realizar su acción, lo que visibiliza el carácter solidario de la conducta de la compañera.

"Y en una la Isidora como que quiso salir en la foto y se ganó así ... Quería afirmar al Diego porque casi se caía de la silla ...

Es que como siempre, el más grande le pega al más chico, la idea era que el chico le pegara al grande ...

Sí, ahí la Isidora le estaba ayudando ..." (Entrevista grupal, 5° básico, escuela 3). [46]

El montaje ilustra la tensión implicada en el acto de reparar una injusticia mediante una agresión. Un aspecto que resulta interesante es la decisión en este fotomontaje de escenificar y representar el significado, dando mayor potencia a la narración a través de la utilización de varios recursos semióticos: los colores fuertes que eligen para el marco (amarillo), generando un contraste con la fotografía; el título que destaca el llamado explícito a terminar con el "bullying", los cuales en conjunto, adoptan la forma de una campaña de sensibilización social. [47]

La relación profesor – estudiantes es un elemento fundamental del sentido de participación de los niños, niñas y jóvenes en su escuela. La ilustración 3 muestra al profesor jefe del curso con uno de los estudiantes.



Ilustración 3: Fotomontaje, escuela 1, quinto básico [48]

Las dos figuras masculinas de similar estatura, abrazadas y ubicadas en un mismo plano, el mayor con una vestimenta más formal rodea con su brazo al estudiante y lo sostiene con firmeza desde el hombro. Su rostro y la leve sonrisa que despliega imprimen una posición afable y cercana. Esto se refuerza con otros recursos del montaje donde destaca el título "nuestro profesor jefe", un corazón con la leyenda "el mejor profesor jefe", y símbolos de notas musicales en un fondo de color naranja que dan a la producción un carácter alegre y festivo. Como vemos en el segmento a continuación, los estudiantes ejemplifican

la buena relación con él haciendo referencia a que suele regalarles helados, en esta ocasión, porque habían realizado una buena presentación en el colegio, lo que no solamente da cuenta del reconocimiento del profesor hacia ellos sino también de cómo este reconocimiento cobra una expresión que se aleja de la formalidad propia de la relación profesor-alumno.

"(entrevistadora): ¿y los dejan comer helado en clases?
el profesor César nos compró²
sí ayer
porque estábamos actuando y nos salió bien" (Entrevista grupal, niños de 5° básico, escuela 1). [49]

En el caso de los estudiantes de enseñanza media, se pudo constatar cómo la fotografía participativa permitía enriquecer los significados que en la indagación preliminar iban apareciendo sobre participación. En efecto, la primera exploración de estos significados mediante la entrevista grupal sin la facilitación de imágenes dio como resultado una pobre asociación de experiencias, limitándose al hecho de levantar la mano en clase o responder a preguntas del profesor/a. Cuando se les pidió que tomaran fotografías que representaran momentos o espacios de participación, los significados originales se enriquecieron y complejizaron, destacando las experiencias de estar con otros:

"(entrevistadora): ¿sientes que el liceo ha sido importante en tu vida?
Sí, pero no por la enseñanza, más que nada por las personas que hay.
(...)
(entrevistadora): Alejandro decía que están compartiendo, ¿algo más que agregar?
Tú Alejandro ... Ya, ésta es la última foto que sacaron
Están jugando ping pong
Los alumnos con un profesor
En el recreo
Y ésta ¿creen que es una forma de participación en la escuela o no?
Sí
¿Por qué sí?
Porque están todos jugando
Están compartiendo" (Entrevista grupal, jóvenes de primero medio, liceo). [50]

Así, la relevancia del espacio escolar se configura en torno a las relaciones interpersonales más que a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como se señala en el segmento anterior, la interacción con pares y un/a profesor/a se da en un espacio de juego, el que se concibe como un espacio de participación y encuentro.

2 Los nombres son ficticios para proteger el anonimato de los participantes.



Ilustración 4: Fotografía participativa, liceo, primero medio [51]

La imagen (ilustración 4) a la que refiere el segmento muestra en un plano general a diez figuras masculinas donde solo uno de ellos, que viste de manera distinta con suéter blanco, es un docente, el resto, estudiantes de similar estatura al primero portan uniforme (pantalón gris y chaqueta o suéter azul). Están de pie, con actitud relajada y parecen interactuar con tranquilidad. Una dupla juega pingpong, mientras un grupo los observa de pie y de manos en los bolsillos. Muy cerca se encuentra un grupo de cuatro estudiantes, también de pie y manos en los bolsillos, conversan. [52]

En esta fotografía, como en las otras escogidas, se repite la presencia conjunta de estudiantes y profesores en una actividad informal, donde conversan y comparten en una relación horizontal distinta a la que se da en el aula. La participación se da, en este sentido, en espacios recreativos y de distensión, y no en espacios más formales de aprendizaje. [53]

Las relaciones aceptación/rechazo en la escuela es el eje de sentido que también está a la base de los fotorelatos de los estudiantes de 8° básico de la escuela 1. En la ilustración 5 se observa el fotorelato formado por dos planos que se integran en una misma escena.



Ilustración 5: Fotorelato escuela, 8° básico [54]

El primero de ellos un estudiante sentado escondiendo su rostro entre sus brazos y piernas parece llorar o estar afligido. El plano casi de picada y el encuadre que encajona entre muros y puerta al joven, más el uso del blanco y negro en la primera fotografía, generan un clima de tensión o tristeza. La segunda fotografía tiene a dos adolescentes en un plano medio que miran en dirección a algo que queda fuera del plano; uno de ellos apunta y ambos parecen reír de lo que observan (las manos en sus bocas así lo expresan). El orden que se da a las fotografías permite construir la escena, y el uso del blanco y negro vuelve a funcionar como hilo conductor, imprimiendo, además, dramatismo al relato. [55]

La historia que se cuenta en la figura 5 está asociada con dos significados que, como hemos visto, resultaron más recurrentes en los diálogos con estudiantes acerca de su vivencia escolar: el maltrato entre iguales expresado en la "burla" y el "bullying". [56]

Por su parte, el fotorelato que aparece en la figura 6 representa otro de los significados que fueron importantes para los estudiantes de enseñanza básica: el apoyo mutuo.



Ilustración 6: Fotorelato escuela, 8° básico [57]

La historia tiene de protagonistas a dos estudiantes. En este relato se utiliza un solo escenario y el mismo plano medio para cada una de las escenas, esto, junto a la representación de los jóvenes, da continuidad y articulación a la narración. En la primera escena se ve a uno de ellos sentado solo en uno de los sectores más alejados de la escuela, no se le ve su rostro, está de espaldas a la cámara y cubierto con la capucha de su chaqueta. En la segunda escena aparece el otro protagonista que camina hacia el estudiante quien se pone de pie. La última escena tiene a ambos protagonistas abrazados, es el segundo estudiante quien parece contener al primero, pues lo rodea con sus brazos. El compañero ofrece un apoyo emocional a su amigo y ese gesto refuerza el vínculo entre ambos. [58]

En síntesis, este eje de sentido da cuenta de que los y las estudiantes se sienten parte de la escuela en la medida que se sienten pertenencia a un grupo de pares de referencia con quienes colaboran y comparten espacios de actividad relevantes, y pueden dar y recibir apoyo. Asimismo, resultan relevantes la relación de confianza y cordialidad con profesores/as más allá de la formalidad de la relación didáctica. Por el contrario, no se sienten parte cuando los mayores

cometen abusos contra los mejores, o se dan situaciones de maltrato, aislamiento y exclusión entre compañeros. [59]

4.2 Espacios de inclusión y exclusión

Un segundo eje de significado se articula en torno a la escuela en tanto espacio físico y social de pertenencia, en este caso un espacio del que no se es parte. Emerge, de este modo, un segundo gran motivo de las fotografías, constituido por imágenes de lugares, zonas y rincones, que estando dentro de los límites del edificio escolar, representan territorios invisibles a la mirada habitual. [60]

Cuando debieron escoger los espacios que les eran propios, la mayoría eligió lugares de la escuela solitarios, alejados o en los límites del establecimiento. Tal como se aprecia en las ilustraciones 7 y 8, el patio trasero, el estacionamiento o el casino son escenario u objetivo de sus fotografías.



Ilustración 7: Fotografía liceo, 4° medio



Ilustración 8: Fotografía de escuela, 8° básico [61]

En el liceo algunos estudiantes mientras preparaban sus fotorelatos captaron fotografías con imágenes de rejas, de salas vacías, de estudiantes intentando saltar un enrejado. Varias de ellas fueron luego escogidas para la creación grupal. Las ilustraciones 9 y 10 son un ejemplo de esto.



Ilustración 9: Fotografía de liceo, 4º medio



Ilustración 10: Fotografía de liceo, 4º medio [62]

Estas fotografías están relacionadas con un momento de inflexión en este taller. Tal como lo reportan las notas de campo de las facilitadoras:

"Los estudiantes en un principio se mostraron un tanto inquietos, con poca iniciativa y un cierto desconocimiento del por qué tomaron esas fotografías". Al ser consultados por qué no se involucraban ellos respondieron "no nos importa nada de lo que pasa en el colegio" (Facilitadora taller escuela, 4ª sesión). [63]

La facilitadora les responde que la fotografía podría ser un buen medio para mostrar ese descontento. El reporte de dicha sesión concluye:

"Esto parece que funcionó, algunos comenzaron a mostrarse interesados en lo que hicimos después" (Facilitadora taller liceo, 4ª sesión). [64]

Este sentido de expresión de descontento y malestar fue también reforzado por el fotógrafo cuando vio que podría ser la forma de involucrar a los/as estudiantes. En una de las sesiones registradas éste les señala:

"Acuérdense que la fotografía es un registro histórico importante, tiene valores, pero también la fotografía sirve para denunciar, es ahora con la imagen que ustedes

pueden decir cosas, lo que tienen dentro o lo que ven. Es importante que salgan con el concepto bien claro para ver qué es lo que van a tomar ¿ya? Vayan solos, busquen sus espacios y vuélense" (Fotógrafo, 4ª sesión, liceo). [65]

Este sentido luego será compartido por una de las adolescentes que crea el fotorelato que aparece más adelante en la figura 12. En el momento de la exposición, al ser consultada qué es para ella la fotografía, ella responde:

"Yo creo que la fotografía es la expresión reprimida que tiene el ser humano" (Estudiante, 9ª sesión, liceo). [66]

Así, los y las estudiantes perciben el taller como una posibilidad de canalizar una necesidad de expresión, al parecer coartada, y de este modo, éste contribuiría a la formación de la capacidad para ejercer su derecho a la libertad de expresión. [67]

El relato que se observa en la ilustración 11 el fotorelato "Aprendizaje significativo" muestra un tránsito desde un interior escolar con ausencia de personas, hacia un exterior luminoso y con un joven protagonista del movimiento.



Ilustración 11: Fotorelato aprendizaje significativo, liceo, 4º medio [68]

La escena que da inicio a la historia contiene una mesa y una silla de clases, y tras éstas una ventana que muestra el patio del colegio, ambos espacios – sala y patio – vacíos. La escena siguiente cambia el plano hacia otro interior escolar, más oscuro. Ahora, una ventana y una escalera que tiene como límite de contención una estructura enrejada. Ventana y reja son objetos que dan continuidad a la historia y que además representan los límites del adentro y del afuera de la escuela. Estos límites son los que intenta traspasar el protagonista (escenas 3 y 4). La foto que antecede al final de la historia, funciona como clímax narrativo, presenta al joven sobre algo que puede ser una mesa de escritorio, intentando ver el exterior a través de una ventana. La última escena muestra al protagonista en la calle, alejándose, con las manos en los bolsillos, pareciera con

un paso tranquilo. El espacio del último plano es abierto e iluminado por el sol, así lo expresa el contraste de las sombras generadas por los árboles. Es interesante que dentro de esa amplitud del plano, existe una línea que pareciera proyectarse hacia un más allá, sentido que se logra a través del encuadre y profundidad que da el muro y enrejado de la derecha. [69]

En este fotorelato sus creadores utilizan una serie de estrategias estéticas y discursivas audiovisuales que le dan complejidad narrativa, y que lo transforman en el fotorelato más acabado en términos de secuencialidad y organicidad narrativa. Dentro de las estrategias que destacan está el uso del blanco y negro, que imprime un sentido dramático a las imágenes, y opera como hilo conductor y articulador de la historia, al igual que las ventanas y las rejas. Otro aspecto que destaca y aporta fluidez al relato es el cambio de perspectiva en el punto de vista del narrador. En las dos primeras escenas de la historia, se ve desde el punto del protagonista, la cámara acompaña su andar desde sí mismo. Luego, en los planos siguientes el punto de vista es de un otro que acompaña de cerca al joven protagonista. [70]

En su conjunto, el relato en imágenes representa un aprendizaje significativo que es buscado por el estudiante fuera del colegio, pues en este espacio parece no encontrar algo cercano o significativo. Sus creadores describen así su fotorelato:

"En un liceo monótono, sucio y donde las almas de la gente se borran por las enseñanzas de la sociedad, solo unos pocos jóvenes quieren desahogar sus lamentos y sus penas en ese lugar del exterior" (Estudiante hombre de 4° medio presentando su fotorelato espacios de encuentro). [71]

La dicotomía dentro – fuera del liceo está presente en los cuatro fotorelatos creados por los estudiantes de 4° medio. Otro ejemplo es el que se observa en la ilustración 12.



Ilustración 12: Fotorelato espacios de encuentro, liceo, 4° medio [72]

El fotorelato "Espacios de encuentro" se forma a partir de cinco escenas que parecen no tener un hilo conductor evidente, sin embargo, el común denominador es la completa ausencia de una marca que señale a la escuela. La plaza soleada es uno de los escenarios escogidos. En ella se observan adultos descansando o leyendo sobre una banca; dos mujeres sentadas sobre el pasto conversando y perros que acompañan las escenas. El segundo escenario escogido es el comercio. Este es representado a partir de un negocio pequeño de productos para bebé y niños, y de tiendas de juegos. En dos escenas de las cinco aparecen elementos asociados al juego y el esparcimiento: máquinas tragamonedas y un taca-taca. [73]

Las escenas representadas muestran una cotidianeidad de barrio donde están presentes adultos y jóvenes. El espacio de encuentro de los creadores de este fotorelato no está en la escuela, si no fuera de ella. El afuera ofrece un espacio y elementos que los estudiantes no encuentran en el liceo.

"Tienen hartoo contenido que quizá acá en el liceo no lo habríamos encontrado"
(estudiante mujer de 4º medio presentando su fotorelato espacios de encuentro). [74]

El espacio de encuentro no está dentro del establecimiento sino fuera de él. De alguna forma, el liceo es el no-lugar de la experiencia adolescente. Y tal como se señaló más arriba, el espacio escolar para este grupo de estudiantes es fuente de sentidos de malestar y descontento. [75]

5. Discusión

Se ha presentado un análisis de dos estudios que buscaban explorar significados de estudiantes en torno a su participación en el espacio escolar y, con ello, profundizar en la comprensión de su experiencia como una dimensión relevante de los procesos de inclusión educativa. El enfoque de investigación narrativo visual nos permitió aprovechar los recursos que la imagen fotográfica ofrece para la elaboración de historias y la diversificación de significados en torno a la participación de los y las estudiantes en la escuela. [76]

Al mirar lo que los y las estudiantes representan sobre sus experiencias escolares desde los tres ejes conceptuales propuestos por BLANCO (2006), sentirse parte, ser escuchado y tomar decisiones, se constata que el primero de dichos sentidos es el que emerge con más fuerza en las producciones narrativo-visuales. Las relaciones entre pares, tanto en su polo de inclusión (aceptación, encuentro, amistad) como en su polo de exclusión (maltrato, abuso, aislamiento) son objeto de gran parte de las producciones narrativo visuales de los estudiantes. Dentro de este eje, constatamos asimismo que, respecto a la relación con sus profesores, la producción narrativo-visual representa lo que para los estudiantes constituye la dimensión positiva de dicha relación (cercanía, confianza), pero no la dimensión negativa, la que sí aparece con fuerza en el discurso hablado, tal como señalábamos anteriormente (ALBORNOZ et al. 2015). [77]

El conjunto de los resultados obtenidos dan cuenta de tensiones entre la inclusión y la exclusión. Por una parte, la inclusión opera en relación a la calidad de las relaciones entre pares y con algunos profesores/as. Dicho de otra forma, sentirse parte supone inscribirse en un vínculo afectivo positivo con otros, donde operan el reconocimiento mutuo y el cariño. Para ello, el uso del color en la fotografía y de colores cálidos e intensos en tonalidad, así como el diseño de dibujos que simbolizan el afecto, son recursos con que los y las estudiantes configuran y valoran los significados a la participación y el ser parte de dichos vínculos. [78]

Por otra parte, la exclusión se pone en juego en el ámbito de relaciones percibidas como negativas, expresadas en el maltrato. La resolución que proponen los propios estudiantes no rompe con la lógica del maltrato sino que la invierte. De este modo, la exclusión no se resuelve incluyendo sino que excluyendo al que la transgrede. En situaciones de maltrato parece, pues, que no existe reconocimiento mutuo, pilar fundamental de la convivencia y de la inclusión. Cabe destacar que en el trabajo ya citado de ALBORNOZ et al. (2015) los estudiantes requieren la participación de los adultos como mediadores en la gestión de los conflictos entre ellos. En función de estos resultados, la participación entendida como una relación no solamente cara a cara sino también codo a codo, siguiendo la idea de participación conjunta de ROGOFF (1990), supone el involucramiento activo de los profesores no solamente en promover dicha participación sino también en generar condiciones relacionales que favorezcan la pertenencia y el bienestar de todos. [79]

Por su parte, los ejes relativos a ser escuchados y tomar decisiones no aparecen en los fotomontajes y fotorelatos. Cabe preguntarse a qué se debe dicha ausencia. Una primera interpretación es que las producciones narrativo – visuales son la respuesta de los y las estudiantes a la invitación de mostrar cómo son sus experiencias escolares, por lo tanto, la expresión de sus posiciones y la injerencia en la toma de decisiones dentro del espacio escolar sería inexistente. Ahora, llama la atención cómo tampoco aparecen significados asociados a estos ejes en producciones que adoptan un acento de denuncia, como fueron los fotorelatos asociados con el adentro – afuera. En esta línea, en un estudio en el que participaron estudiantes de enseñanza media de 4 escuelas, PRIETO (2005) concluye que las representaciones sociales de participación son restringidas, derivadas de un proceso formativo directivo y rutinario con escasas oportunidades de reflexión en las que se impone una disciplina rígida y autoritaria. [80]

Pero en la producción narrativo visual de los y las estudiantes la pertenencia aparece vinculada no solo a las relaciones con otros, como acabamos de ver, sino que también a un espacio particular en el que se desarrollan esas relaciones, diferenciando entre "dentro" y "fuera" de la escuela. Tal como se apreció en el segundo estudio, tanto los espacios de encuentro entre compañeros/as como los aprendizajes significativos ocurren fuera del liceo, no al interior de dicho espacio. El adentro aparece representado en blanco y negro (gris, sombrío), y el afuera, en colores (vívido, alegre), lo que evoca las

diferentes valoraciones y afectos asociados a cada ámbito, donde el afuera se constituye en un lugar en el que se ubica lo que no se encuentra en el propio establecimiento, como el ocio, la entretención y formas cotidianas de convivencia. Estos resultados podrían resultar problemáticos para la idea que participar y aprender supone sentirse parte, en la medida que dicha pertenencia opera en relación al exterior del establecimiento educativo, ya que su interior aparece significado como un espacio de encierro más que de participación y encuentro. [81]

Por ello, los resultados de nuestro estudio ya citado (ALBORNOZ et al. 2015) referidos a los significados atribuidos al aprendizaje escolar pueden ayudar a comprender este aspecto de los fotorelatos. Algunas de las nociones emergentes en este sentido fueron, en palabras de los propios estudiantes: "nos gustaría aprender arte, música y deporte", "las clases son aburridas cuando hay que escribir mucho", "nos gusta el recreo pero a veces no nos dejan jugar", entre otras. En suma, en la medida que el establecimiento escolar, el *adentro*, se constituye como un espacio como poco pertinente y por lo tanto con el cual sienten poca pertenencia, el propio espacio escolar se constituye en una barrera para la participación y el aprendizaje. [82]

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos en cada estudio dan cuenta de una realidad bastante alejada de las aspiraciones educacionales y políticas que sostienen los planteamientos sobre inclusión y participación educativa. El espacio escolar no aparece como un espacio significativo respecto del cual los y las estudiantes se sientan parte, ya que elementos fundamentales de la inclusión como la pertenencia a comunidades de aceptación y reconocimiento o la convivencia democrática aparecen como ámbitos insuficientes (sentido de pertenencia bastante débil), interferidos (una convivencia tensionada entre el compañerismo y el maltrato) o prácticamente inexistentes (ausencia de procesos de escucha y toma de decisión). [83]

Bajo la perspectiva metodológica de la investigación narrativo-visual (BACH 2007) que orientó las investigaciones presentadas en este artículo, la voz de los y las estudiantes ha sido un concepto central, tanto porque responde a una concepción activa de la participación e inclusión de los estudiantes en la escuela, como porque la noción de voz permite un abordaje metodológico que le da centralidad a la experiencia escolar de los y las estudiantes y a sus puntos de vistas. Las estrategias metodológicas utilizadas permitieron además abordar la voz de los estudiantes a través de la elaboración y discusión de narrativas visuales. Estas metodologías suponen que los estudiantes no solamente discuten en torno a la participación escolar sino que construyen significados al respecto, de manera activa y generativa, por medio de la creación de productos visuales donde se reconocen y se expresan. [84]

Sin embargo, aun cuando la imagen se transforma en una herramienta fructífera para la construcción de sentidos, considerada especialmente pertinente para

trabajar con niños y jóvenes, no debe entenderse como una estrategia que necesaria y automáticamente permite el acceso a la voz de los sujetos. Como señala BUCKINGHAM (2009) la asunción de que la imagen podría representar de mejor forma aquello que la palabra no logra hacer, dado que ésta última sería algo del dominio privilegiado del mundo adulto, resulta naif, en palabras del propio autor, en la medida que asume a la imagen como un recurso transparente de un mundo interno del/la estudiante, sin expresión de las mismas tensiones que el mundo de la palabra. El estudio de los significados mediados por la imagen debe considerar, por tanto, el rol mediador de los propios investigadores, las particularidades del recurso semiótico utilizado y la comprensión que los y las participantes tienen de dicho recurso semiótico. [85]

Coherente con aquellas premisas, los miembros del equipo investigador participaron activamente en la configuración de los sentidos que se le dio a los usos de la fotografía. En ese sentido, el proceso de producción de fotorelatos involucró la formación de los y las estudiantes en aspectos técnicos y estéticos de la fotografía, de modo que reconocieran claves propias de este recurso semiótico, y que sus decisiones de creación tuvieran a la base la potencialidad y limitación que la fotografía tiene para expresar la experiencia y visión de los estudiantes. Asimismo, las características particulares de la imagen fotográfica y de las producciones a partir de ella emergieron como aspectos relevantes de los resultados. Sin embargo, en el segundo estudio el énfasis en la elaboración de fotomontajes nos hace pensar que esta decisión puede haber contribuido a generar menor información verbal propia de los y las estudiantes para el tercer elemento señalado por BUCKINGHAM (2009) la comprensión de los participantes. Investigaciones futuras debieran atender a un balance adecuado en la generación de información verbal interpretativa de los propios estudiantes respecto de las propias creaciones visuales y su relación con la participación en la escuela. [86]

Con todo, el trabajo aquí presentado presenta algunas dimensiones relevantes de los significados sobre la participación y la experiencia escolar que han sido indagados mediante un enfoque narrativo visual. A diferencia de otros estudios realizados desde el marco de la inclusión educativa en los cuales se trabaja con poblaciones específicas que son objeto de exclusión, en el proyecto de investigación en el cual se sitúan estos estudios, se ha escogido el grupo de aula como referente de la comunidad donde se desarrollan los procesos de participación y aprendizaje, buscando dar voz a los y las estudiantes en tanto titulares del derecho a ser escuchados, más allá de una perspectiva del déficit basado en sus dificultades o limitaciones. Estas voces expresadas en producciones narrativo visuales ponen de relieve aspectos fundamentales a ser seriamente considerados en políticas y prácticas que busquen desarrollar la inclusión, esto es, el desarrollo de la participación mediante relaciones basadas en el diálogo, la colaboración y el apoyo mutuo en un marco de igualdad de derechos para todos y todas. [87]

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias al financiamiento otorgado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT, por medio del Proyecto FONDECYT N° 11110141.

Referencias

- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Albornoz, Natalia; Silva, Natalia & López, Mauricio (2015). Escuchando a los niños. Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. Manuscrito presentado para su publicación en *Revista Estudios Pedagógicos*.
- Alexander, Stephanie; Frohlich, Katherine & Fusco, Caroline (2014). Problematizing "play-for-health" discourses through children's photo-elicited narratives. *Qualitative Health Research*, 24(10), 1329. DOI: 10.1177/1049732314546753
- Anderson, Gary (2002). Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación. En Mariano Naradowski (Ed.), *Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp.145-200). Buenos Aires: Granica.
- Arias, Diana (2011). El co-relato de la imagen fotográfica: la arqueología visual como metodología en la exploración de la memoria etnohistórica. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 16(1-2), 173-188, <http://www.antropologia.cat/quaderns-e-178> [Fecha de acceso: 20 de diciembre de 2014].
- Aumont, Jacques & Michel, Marie (1990). *Análisis del film*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Bach, Hedy (2007). Composing a visual narrative inquiry. En D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp.280-308). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bergman, Manfred Max & Coxon, Anthony P.M. (2007). La calidad en métodos cualitativos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 34, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502344> [Fecha de acceso: 14 de marzo de 2013].
- Black-Hawkins, Kristine; Florian, Lani & Rouse, Martyn (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Londres: Routledge.
- Blanco, Rosa (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15, www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf [Fecha de acceso: 15 de agosto de 2012].
- Buckingham, David (2009). "Creative" visual methods in media research: Possibilities, problems and proposals. *Media, Culture and Society*, 31(4), 633-652.
- Comité de los Derechos del Niño [CDN] (2009). *Observación general N° 12. El derecho del niño a ser escuchado*. Ginebra: Organización de Naciones Unidas, http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc [Fecha de acceso: 15 de agosto de 2014]
- EADSNE (2011). Participation in inclusive education. A framework for developing indicators. Odense: EADSNE, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> [Fecha de acceso: 2 de mayo de 2014].
- Echeita, Gerardo (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf> [Fecha de acceso: 30 de agosto de 2015].
- Florian, Lani (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.html> [Fecha de acceso: 21 de junio de 2014].
- González, Paula (2011). La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. Nota etnográfica sobre la experiencia con un grupo de adolescentes en el ámbito educativo. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 16(1-2), 147-158.

FQS 17(1), Art. 4, Mauricio López Cruz, Andrea Valdivia Barrios & Roberto Fernández Droguett: Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile

<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/247116/330998> [Fecha de acceso: 2 de noviembre de 2013].

Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti essays 4). Florence: UNICEF International Child Development Centre, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [Fecha de acceso: 30 de agosto de 2014].

Hernández, Rafael (2006). Argumentos para una epistemología del dato visual. *Cinta de Moebio*, 26, 196-206, <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/26/hernandez.htm> [Fecha de acceso: 10 de enero de 2014].

Ibáñez, Ileana & Michelazzo, Cecilia (2013). Expresividades de la imagen: régimen escópico, espacialidad y sensibilidades. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301265>. [Fecha de acceso: 4 de septiembre de 2014].

Infante, Marta (2007). *Inclusión educativa en el cono sur: Chile. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires: UNESCO.

Ketelle, Diane (2010). The ground they walk on: Photography and narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 15(3), 547-568.

López, Verónica; Julio, Cristina; Pérez, María Victoria; Morales, Macarena & Rojas, Carolina (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de educación*, 363. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

Luttrell, Wendy (2010). A camera is a big responsibility: A lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224-237.

Miles, Susie & Kaplan, Ian (2005). Using images to promote reflection: An action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2), 77-83.

MINEDUC (2010). *Orientaciones para la implementación del decreto n° 170 en programas de integración escolar*. Santiago: MINEDUC.

Prieto, Marcia (2005). La participación de los estudiantes ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 27-36.

Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in the social context*. Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, Barbara (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En James Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.118-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sisto, Vicente (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136, <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54> [Fecha de acceso: 20 de marzo de 2015].

Susinos Rada, Teresa & Rodríguez-Hoyos, Carlos (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1) 15-30, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002> [Fecha de acceso: 15 de noviembre de 2014].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2008). Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Presentación general de la 48ª reunión de la Conferencia internacional de Educación*, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf [Fecha de acceso: 23 de marzo de 2011].

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wiesenfeld, Esther (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002303> [Fecha de acceso: 9 de abril de 2014].

Autores y autoras

Mauricio LÓPEZ CRUZ es psicólogo por la Universidad de Chile y doctor en psicología evolutiva y de la educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor asistente del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, coordina el magister en psicología educacional y dirige la línea de investigación sobre inclusión educativa en dicho programa.

Contacto:

Mauricio López Cruz
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa,
Santiago, Chile

Tel.: (+56) 2 29787800

E-mail: m.lopez@u.uchile.cl

Andrea VALDIVIA BARRIOS es antropóloga social de la Universidad de Chile y doctora en ciencias de la educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora asistente e investigadora del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Su área de trabajo comprende la intersección de la comunicación, la cultura y la educación. Sus líneas de desarrollo académico abarcan el dialogismo y los enfoques socio históricos en identidad y aprendizaje; jóvenes y prácticas mediáticas digitales; y la investigación etnográfica.

Contacto:

Andrea Valdivia Barrios
Departamento de Investigaciones Mediáticas y Comunicación
Instituto de Comunicación e Imagen,
Universidad de Chile
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa,
Santiago, Chile

Tel.: (+56) 2 229787901

E-mail: Andrea.valdivia@u.uchile.cl

Roberto FERNÁNDEZ DROGUETT es magister en psicología social de la Universitat Autònoma de Barcelona y doctor en arquitectura y estudios urbanos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor asistente del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Sus áreas de docencia e investigación son la psicología social, las metodologías cualitativas de investigación, memoria colectiva, movimientos sociales y usos de los espacios públicos.

Contacto:

Roberto Fernández Droguett
Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa,
Santiago, Chile

Tel.: (+56) 2 229787800

E-mail: rfd2003@gmail.com

Cita

López Cruz, Mauricio; Valdivia Barrios, Andrea & Fernández Droguett, Roberto (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile [87 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160149>.