

Emojilogía: propuesta metodológica para la transformación escolar desde y con el estudiantado

Cristopher Yáñez-Urbina, Mg.^a

Ignacio Figueroa, Mg.^b

Esteban Fica, Lic.^c

Universidad Diego Portales, Chile

✉ cristopher.yanezu@mail.udp.cl

Resumen (analítico)

Este artículo sistematiza una propuesta metodológica denominada *emojilogía*, la cual se enfoca en el desarrollo de procesos de investigación-acción participativa con y desde el estudiantado. En primer lugar, se aborda la «caja de herramientas» teórico-epistemológica que permite repensar al colectivo estudiantil como agentes sociales válidos para generar procesos de transformación escolar. Luego, se profundiza sobre el procedimiento que involucra la propuesta, dando cuenta de la preparación grupal para iniciar el trabajo, la co-construcción de consignas de exploración, la producción de narrativas desde el uso de emojis y la consolidación de espacios de diálogo con el resto de la comunidad educativa. Se concluyen los beneficios y limitaciones de la metodología, vinculados al rol del conflicto como un medio para suscitar transformaciones, pero también como barrera por la generación de resistencias institucionales.

Palabras clave

Educación inclusiva; investigación participativa; cambio social; estudiante.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Yáñez-Urbina, C., Figueroa, I., & Fica, E. (2022). Emojilogía: propuesta metodológica para la transformación escolar desde y con el estudiantado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-22.
<https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.20.3.4875>

Historial

Recibido: 21.02.2022

Aceptado: 20.04.2022

Publicado: 31.08.2022

Información artículo

Investigación realizada entre el 3 de septiembre de 2018 hasta 10 de diciembre de 2018. Sin Financiamiento. **Área:** educación. **Subárea:** educación inclusiva.

Emojiology: a methodological proposal for school transformation from and with students

Abstract (analytical)

This article systematizes a methodological proposal called Emojiology, which focuses on the development of participatory action research processes with and from students. The proposal begins with a theoretical-epistemological «toolbox» that reconsiders students as valid social agents who can trigger school transformation processes. The details of the proposal are then discussed in an in-depth manner, highlighting the preparatory actions required to start working with the group, the co-construction of slogans to guide the research, the production of narratives through the use of emojis and the consolidation of spaces for dialogue with the rest of the educational community. The authors conclude the article by highlighting the benefits and limitations of the methodology in relation to the role of conflict to trigger transformations, but also as a barrier that can generate institutional resistance.

Keywords

Inclusive education; participatory research; social change; students.

Emojilogia: uma proposta metodológica para a transformação escolar de e com os estudantes


Resumo (analítico)

Este artigo sistematiza uma proposta metodológica chamada Emojilogia, que se centra no desenvolvimento de processos de investigação de acção participativa com e a partir do corpo estudantil. Em primeiro lugar, é abordada a «caixa de ferramentas» teórico-epistemológica que nos permite repensar o colectivo estudantil como agentes sociais válidos para desencadear processos de transformação escolar. Depois, aprofundamos o procedimento envolvido na proposta, dando conta da preparação do grupo para iniciar o trabalho, da co-construção de slogans de exploração, da produção de narrativas a partir do uso de emojis e da consolidação de espaços de diálogo com o resto da comunidade educativa. Concluimos os benefícios e limitações da metodologia ligada ao papel do conflito como meio de desencadear transformações, mas também como uma barreira para gerar resistência institucional.


Palavras-chave

Educação inclusiva; pesquisa participativa; mudança social; estudantes.

Información autores

[a] Magíster en Comunicación Política, Universidad de Chile.  0000-0001-7171-9686. H5: 4. Correo electrónico: crisopher.yanezu@mail.udp.cl

[b] Candidato a Doctor en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.  0000-0002-2756-1831. H5: 8. Correo electrónico: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

[c] Licenciado en Psicología, Universidad de Santiago de Chile.  0000-0002-7142-0825. H5: 0. Correo electrónico: esteban.fica@mail.udp.cl

Introducción

Actualmente, los sistemas educativos se han visto enfrentados a la necesidad de superar la visión homogeneizante que imperó durante gran parte del siglo XX, para lo que han requerido inscribirse en marcos de inclusión social y enfoques interculturales (Figueroa & Yáñez-Urbina, 2020). En este encuadre, se instala la necesidad de desarrollar estrategias para abordar la diversidad educativa, desde donde se han priorizado las implementaciones de investigaciones de corte participativo para la producción de conocimiento orientado a la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares (Booth & Ainscow, 2012; Murillo & Martínez-Garrido, 2019).

Dichas formas de abordar la labor educativa se focalizan en torno a un horizonte ético-político que es posible identificar con la noción de conocimiento emancipador. Por este se entiende una apuesta por iniciar procesos de diálogo, intercambio y problematización en donde confluyen la multiplicidad de visiones sobre la escuela y sus dinámicas, cuestión que no está exenta de conflictos, sino que incluso estos son adoptados como puntos clave de reflexión (Figueroa *et al.*, 2021).

No obstante, dichos abordajes suelen encontrarse con dos dificultades al momento de implementarse: la primera consiste en la invisibilización del colectivo estudiantil como agente de cambio social. En efecto, ellos y ellas son constantemente excluidos/as de instancias deliberativas y relegados/as a instancias consultivas (Figueroa *et al.*, 2016). Vinculado a lo anterior, la segunda consiste en el excesivo uso de técnicas de producción de información de carácter estático y extensivo, como el cuestionario y la encuesta, que estandarizan los resultados e impiden la aparición de voces disidentes en los espacios educativos (Yáñez-Urbina *et al.*, 2018).

De tal manera, es posible apreciar el despliegue de una aparente paradoja que pone en riesgo el fin último del conocimiento emancipador como estrategia de cambio social y educativo (Figueroa *et al.*, 2021). Por un lado, se busca iniciar procesos de inclusión educativa que, por el otro, culminan desencadenando y consolidando la exclusión de parte

de la comunidad educativa (Grinberg, 2015). Estos temas ya han sido evidenciados tanto en el campo de la investigación (Parrilla *et al.*, 2017) como en los espacios cotidianos de las escuelas (Schwamberger & Grinberg, 2020).

Por lo tanto, urge la necesidad de construir apuestas metodológicas que den relevancia a la niñez como un actor social (Vergara *et al.*, 2015) y que permitan puntualizar en la gestión de espacios e instancias de escucha de la voz estudiantil (Cook-Sather, 2020; Nelson & Charteris, 2020). Además, esto implica el despliegue de un enfoque dinámico que contemple la dimensión conflictiva del encuentro con un otro como inherente a la interacción (Yáñez-Urbina *et al.*, 2018) y una sensibilidad ante la multiplicidad de formas de entender el mundo que cohabitan en la escuela (Figueroa & Yáñez-Urbina, 2020).

Así, el presente artículo busca contestar la pregunta acerca de cómo llevar a cabo un proceso que dé respuestas a las interpelaciones inclusivas e interculturales sin excluir al colectivo estudiantil, además de contribuir al campo de la investigación participativa con y desde los y las estudiantes para la transformación educativa (Coyne & Carter, 2018). Lo anterior se realiza por medio de la sistematización de una propuesta metodológica basada en un enfoque de investigación-acción participativa que ha sido denominado *emojilología*. Este fue implementado en un proceso de acompañamiento a una escuela municipal del sector suroriente de la ciudad de Santiago de Chile durante el 2018, en el contexto del desarrollo de una línea de estudios de mayor envergadura centrada en la participación estudiantil (Figueroa & Yáñez-Urbina, 2020; Muñoz-Abarca *et al.*, 2020; Yáñez-Urbina *et al.*, 2018; Yáñez-Urbina & Figueroa, 2021).

Caja de herramientas

El desarrollo de la propuesta se inscribe en torno a una serie de debates y reflexiones teórico-analíticas vinculadas al cuestionamiento del lugar del estudiantado en los sistemas educativos; la necesidad de desarrollar espacios intersticiales de diálogo para fracturar las dinámicas de invisibilización del mismo colectivo, desde el enfoque de la investigación-acción; y un formato desde donde posicionar y pensar este abordaje. A continuación se describen algunos de los aspectos medulares de dichas reflexiones para diagramar el campo desde el cual se instala la propuesta.

Estudiantado como actor social

El punto de partida es un cuestionamiento ético-político que se desprende de los trabajos de Figueroa y Yáñez-Urbina (2020) y Yáñez-Urbina *et al.* (2018), el cual es for-

mulado como: ¿quién puede hablar sobre la escuela?, ¿quién está autorizado a producir un conocimiento sobre la institución escolar, sus relaciones, dinámicas, problemas y sus posibilidades de cambios?, ¿quién puede proyectar una escuela futura? En otras palabras, el punto de partida es una interpelación crítica a la perpetuación de una cultura profesionalista y adultocéntrica de parte de los agentes educativos que forman parte de los estamentos administrativos, docentes y familiares (Escobedo *et al.*, 2017; Serrano-Arenas *et al.*, 2019), quienes invalidan constantemente el actuar de las y los estudiantes como un sujeto autónomo y de derechos, que tiene la potencialidad de intervenir activamente en los procesos de transformación de lo social (Gascón & Godoy, 2015; Vergara *et al.*, 2015).

En esta línea, se instalan los desafíos para desarrollar un trabajo enfocado en desesencializar los discursos y prácticas que se han enfocado en la infancia como un sujeto incompleto o en falta (Burman, 1994). Lo anterior conlleva a revisar la producción histórica de la infancia al alero de las instituciones modernas, tales como la familia y la escuela, donde se han posicionado como un sujeto histórico en un espacio de afectividad que los y las reduce a sujetos de cuidado y vigilancia, imposibilitando su capacidad de agencia (Alzate, 2003; Ariès, 1988).

Particularmente, la escuela latinoamericana emerge como una institución enfocada en la difusión de los valores ilustrados y nacionalistas en la conformación de los nuevos Estados (Anderson, 2006); esto implicó una focalización sobre el cuerpo y la subjetividad infantil (Yáñez-Urbina & Figueroa, 2021) para ser guiados en su desarrollo hacia la adultez (Castro-Gómez, 2013), como un mecanismo de gobierno subjetivo y de gestión poblacional (Marín & Noguera, 2013).

De tal manera, nociones como las de infancia (Vergara *et al.*, 2015) o alumno (Baquero & Narodowsky, 1994) son de carácter histórico y relacional. Dicho de otra forma, constituyen una configuración que establece una serie de vínculos en torno a una ambigua centralidad en la discusión y prácticas sobre los cuidados, el control y la potenciación del desarrollo infantil, lo cual contrasta con la marginalidad a la que han sido desplazados/as sistemáticamente en cuanto a su rol como agentes sociales. Ejemplos de estas situaciones son el desarrollo del dispositivo de *caso* para atención individualizada de estudiantes-problemas (Ramírez-Casas & Valdés-Morales, 2019) y el etiquetamiento con diagnósticos de necesidades educativas especiales para la integración escolar (Apablaza, 2018; Muñoz-Abarca *et al.*, 2020), entre otras dinámicas presentes en los sistemas educativos.

No obstante, las diversas experiencias de las movilizaciones estudiantiles (Yuing & Godoy, 2016), la creación de colectivos de autoformación y protesta (Aguilera & Sánchez,

2019; Lillo, 2020) y las prácticas de resistencia a la normalización (Francis & Kjaran, 2020) son tan solo algunas de las formas en las que es posible evidenciar cómo el estudiantado irrumpe en el espacio público como un actor social que transforma su entorno, que proyecta un futuro, que es experto de sus vivencias cotidianas y puede producir conocimiento sobre ellas (Yáñez-Urbina *et al.*, 2018).

Siendo así, es posible recurrir a los marcos de la filosofía de la infancia (Agamben, 2004; Benjamin, 1989), la psicología evolutiva de carácter deconstructivo (Burman, 1994), los nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara *et al.*, 2015) y los estudios de la infancia *queer* (Dyer, 2019; Guerrero & Muñoz, 2018; Preciado, 2019) para hablar del estudiantado como un actor social activo en la construcción de significados y prácticas sobre el mundo (Calderón, 2015). Esta idea abre un segundo cuestionamiento referido a cómo desarrollar estrategias que permitan fracturar la cultura profesionalista y adultocéntrica que invisibiliza y obstaculiza la agencia estudiantil (Escobedo *et al.*, 2017).

Espacios intersticiales

La cuestión aquí tratada no va en la línea de dar voz al estudiantado, asumiendo *a priori* que son sujetos desprovistos o inmaduros como para hablar sobre sus propias experiencias (Burman, 1994). Al contrario, implica enfatizar la producción de espacios de escucha de la multiplicidad de perspectivas que emergen desde los y las estudiantes en interacción con sus entornos para impactar en las matrices de silenciamiento escolar (Figuroa & Yáñez-Urbina, 2020). En este sentido, el cuestionamiento es plenamente tributario de las epistemologías feministas, las cuales han interrogado a los mecanismos que construyen jerarquías morales en torno a las formas de vida (Butler, 2002) y las formas de producción de un conocimiento validado (Haraway, 2004); además de la relación con el enfoque poscolonial asociado a la voz de la subalternidad (Spivak, 2011) y desde el plano de la justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2018).

Frente a estos lineamientos, la investigación-acción participativa, inscrita al interior de los paradigmas críticos (Guba & Lincoln, 2002), se ha caracterizado por su compromiso con los procesos de transformación con y desde lo social en la ruptura de matrices de invisibilización (Melero, 2012; Ramos, 2015). Particularmente en educación se destacan las apuestas desarrolladas en torno al asesoramiento colaborativo con comunidades educativas (Figuroa *et al.*, 2016; Figuroa *et al.*, 2021), donde el equipo externo desarrolla el rol de amigo crítico para generar las condiciones de trabajo colectivo y generar procesos reflexivos desde diversas estrategias (Soto *et al.*, 2017).

Al respecto, se han desarrollado diversas aproximaciones que tienen como finalidad relevar la voz del estudiantado como una estrategia para repensar la escuela, sus dinámicas y objetivos (Cook-Sather, 2020; Nelson & Charteris, 2020). Desde esta perspectiva, es necesario adentrarse en la densa trama de significados del estudiantado (Carceller-Maicas, 2018; Jara, 2018), donde el lugar del grupo de investigación es el de aprendiz de los códigos culturales y las relaciones que logran establecer con y desde su entorno social (Vergara *et al.*, 2015).

Así entonces, la creación de espacios intersticiales requiere de una mirada atenta a cómo se han construido diferencias generacionales en torno al uso de los códigos culturales. Tal como plantea Berardi (2007), en el último tiempo esta cuestión se encuentra marcada por un constante desplazamiento de la lógica alfabética para instalarse en otros planos. Estos emergen del uso —y no la simple aparición— de las nuevas plataformas multimediales que llevan a que las producciones culturales y los códigos empleados sean en sí un *collage* de textos, imágenes, referencias e imaginarios de diversas procedencias dentro de un plano global y acelerado (Scolari, 2008).

Al respecto, es posible encontrar la proliferación de aproximaciones que emplean una serie de elementos narrativos y visuales para el trabajo con el estudiantado; entre ellos destaca el uso de estrategias como fotovoz o incluso el meme de internet (Ceballos-López & Saiz-Linares, 2021; Gagliardi, 2020; Mackenzie & Talbott, 2018; Yáñez-Urbina *et al.*, 2018). Abordajes que apelan a un extendido diagnóstico de la saturación visual del mundo contemporáneo (Banks, 2010) y lo innovador de las estrategias visuales en investigación participativa (Mannay, 2017).

Desde el campo de los estudios visuales es posible profundizar respecto del uso de la imagen en la investigación y su potencialidad transformadora (Dotta, 2015). Schwamberger *et al.* (2022) rescata su importancia en talleres educativos con niños, niñas y adolescentes como forma intencional de «usar las imágenes como forma de registrar sus vidas y sus historias, pero son, también, modos de hacer pervivir otras formas de representación que desorganizan los pactos que controlan el uso social de las imágenes» (p. 105). En este sentido, Groys (2012) alude a que las imágenes no son conjuntos independientes que se presenten a sí mismas fuera de un contexto situacional o como una entidad completamente transparente que refleje aquello que dice representar, sino que la imagen es montada en un determinado espacio en una suerte de proceso curatorial. Ello conlleva tanto un proceso de desesencialización de la imagen (Bal, 2003; Mitchell, 2011) como un vuelco sobre las formas en las que se establecen vínculos con y desde las imágenes (Déotte, 2012; Soto, 2020).

Por lo tanto, es posible entender que las imágenes no solamente significan dentro de un entramado cultural desde donde se producen, sino que también ellas mismas producen una serie de efectos en la realidad (Soto, 2020). Dicho de otra forma, y retomando los aportes de la sociología de las asociaciones (Latour, 2008), es posible pensar en la imagen como un agente semiótico y material cuya irrupción permite transformar relaciones de configuración de lo social al establecer interconexiones con otros actores y generar un propio espacio simbólico más allá de lo preestablecido (Bohnsack, 2008; Christmann, 2008; Pink, 2008; Röhl & Herbrich, 2008).

Emojilología: una propuesta metodológica

La propuesta metodológica para el trabajo desde un enfoque de investigación-acción participativa con y desde el estudiantado responde a las necesidades emergentes de un trabajo de asesoramiento colaborativo. El abordaje estuvo focalizado tanto en un auto-diagnóstico participativo de la institución educativa para la detección de barreras al aprendizaje y participación, como en la producción de una instancia de diálogo inter-estamental orientada a la transformación educativa (Booth & Ainscow, 2012) y recoge los aprendizajes previos de una línea de trabajos desarrollados en otros escenarios (Figueroa & Yáñez-Urbina, 2020; Muñoz-Abarca *et al.*, 2020; Yáñez-Urbina *et al.*, 2018; Yáñez-Urbina & Figueroa, 2021).

En este marco, la experiencia fue llevada a cabo durante el segundo semestre del 2018 en una escuela municipal de educación primaria ubicada en el sector precordillerano de una comuna de la zona suroriente de la ciudad de Santiago de Chile. La selección de este establecimiento se llevó a cabo siguiendo los criterios de un muestreo intencional, en donde se buscó priorizar el trabajo con una institución de alta vulnerabilidad socioeconómica y que tuviese una orientación hacia el desarrollo de una educación inclusiva.

Por su parte, la selección del colectivo estudiantil se llevó a cabo por medio de un proceso de negociación con la dirección del establecimiento educacional. De este se derivó una focalización sobre los y las estudiantes del último grado impartido por el establecimiento, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 14 años. Los motivos para la selección fueron que gran parte del grupo habían estudiado toda su educación primaria en la misma escuela, permitiendo una exploración de su trayectoria educativa al alero de las culturas, políticas y prácticas educativas del establecimiento en particular y facilitando un proceso de transición hacia su educación secundaria por medio de una reflexión de

sus experiencias y legados. Asimismo, cabe destacar que no se buscó priorizar alguna característica en particular, sino que más bien desarrollar un trabajo con un caso típico, esto en miras a la posibilidad de transferir las técnicas empleadas a otros contextos de similares características.

En términos operativos, el trabajo abarcó dos momentos: en primer lugar, un acercamiento progresivo a la comunidad educativa en su conjunto hasta decantar en el contacto directo con el grupo curso. Este acercamiento fue realizado por medio de visitas recurrentes al establecimiento y la observación participativa de un miembro del equipo de investigación durante las horas de clases y de recreo. Mientras que, en segundo término, se procedió a la construcción de un espacio de escucha de la experiencia estudiantil y la preparación de la instancia de diálogo interestamental por medio del despliegue de diversas estrategias; una de ellas constituyó un abordaje por medio de la circulación de emojis o emoticones que se ha denominado *emojilología*.

Trabajo con emojis

Un emoji corresponde a un dibujo o signo empleado regularmente en plataformas de comunicación electrónica para expresar alguna emoción o idea e, incluso, para acompañar el texto con un elemento no-verbal que permita complementar el mensaje. La finalidad de emojilología es hacer un uso diferente de estos elementos visuales para producir una narrativa de las relaciones que se establecen en la escuela y poder impactar sobre ellas en el establecimiento de procesos de transformación.

El procedimiento de trabajo con y desde las y los estudiantes puede ser sistematizado en cuatro etapas secuenciales que involucran: la preparación grupal, la elaboración participativa de las consignas en torno a las cuales se producirá una narrativa en la escuela, el proceso mismo de producción de las narrativas a nivel individual y colectivo, y la disposición de esta producción en el espacio escolar para la creación de instancias de diálogo interestamental.

Etapa 1: preparación grupal

La primera etapa constituye una labor de construcción de las problematizaciones iniciales sobre el entorno escolar, cuestión que corresponde a una instancia previa al desarrollo de emojilología propiamente dicha, pero que no puede ser desligado en cuanto a que requiere de un reconocimiento general de las dinámicas y la elaboración de reflexiones por parte del estudiantado. En dicho sentido, se pueden desarrollar diversas aproxi-

maciones, de duración variada, con la finalidad de producir un involucramiento con las dinámicas y comenzar a delimitar el foco de análisis de manera participativa (Yáñez-Urbina *et al.*, 2018).

En la experiencia práctica llevada a cabo por parte del equipo de investigación, este primer momento contempló un trabajo de ocho sesiones de 90 minutos de duración. Las actividades implementadas se enfocaron en la construcción de lazos grupales para invertir al espacio de un carácter colaborativo, en donde cada uno ocupara el rol de coinvestigador para la transformación del entorno escolar.

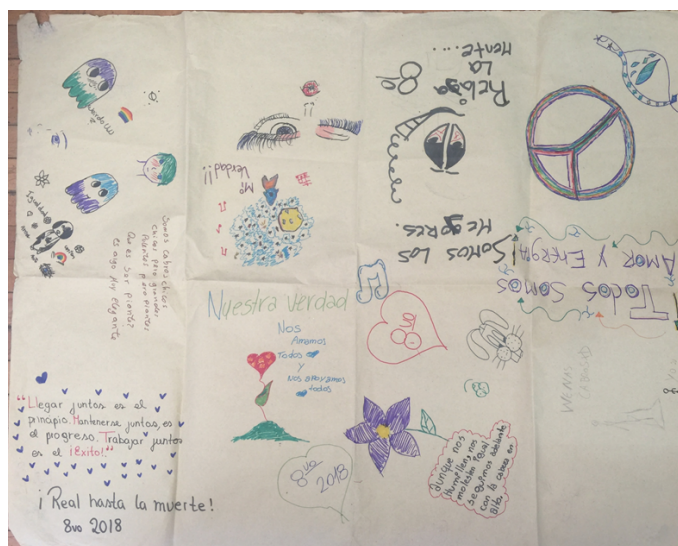
De tal manera, se emplearon dinámicas tales como «Ganen tanto como puedan», la cual consiste en una especie de competencia entre dos grupos en la que nadie puede ganar si no existe una cooperación intergrupala. Asimismo, se invistió el espacio de significados provenientes de los propios relatos estudiantiles. Lo más característico consistía en la noción de *legado*, pues, al ser estudiantes del último nivel impartido por el establecimiento, lograron involucrarse desde la concepción de poder incidir en la trayectoria educativa de quienes aún permanecerán en la escuela.

Etapa 2: co-construcción de las consignas

La segunda etapa tiene por finalidad comenzar a establecer los focos de análisis de la indagación por medio de la co-construcción de consignas ancladas a las narraciones del estudiantado en sus vivencias del espacio escolar. Este proceso involucra una suerte de compromiso etnográfico para conseguir aprehender los sentidos y significados que se despliegan desde diversos referentes culturales que confluyen en el espacio escolar.

En la experiencia práctica llevada a cabo se procedió inicialmente a trabajar en torno a los referentes culturales y artísticos de las y los jóvenes, involucrando desde los gustos musicales hasta las características socioespaciales de su entorno cotidiano. En este sentido, una de las actividades principales consistió en la construcción de un material gráfico que los y las representara como grupo curso y comunidad educativa, y que tomara en consideración su propia forma de ver el mundo. El resultado se puede observar en la figura 1.

Figura 1
Representación del grupo de trabajo



Tal como se puede apreciar a primera vista, hay una mixtura de textos e imágenes de diversas procedencias que confluyen en la configuración de una especie de *collage* disperso que retoma una multiplicidad de aristas del grupo. Sin embargo, el material en sí mismo es insuficiente para poder aprehender los sentidos y significados emergentes del estudiantado. Por lo tanto, fue necesario complementar la actividad con una instancia de diálogo en torno al material, para la construcción de problematizaciones y sentires sobre las dinámicas internas y las percepciones grupales de la escuela y la comunidad educativa.

De tal manera, se desarrollaron una serie de discusiones grupales en torno al material en general y a sus diversos componentes. El foco estaba puesto en generar instancias de escucha para no imponer una interpretación ajena al material y ser sensible a los modos en los cuales el estudiantado mismo construye diversas asociaciones, explicaciones e interpretaciones de sus experiencias escolares. Siendo así, las preguntas del equipo de investigación fueron formuladas para invitar al diálogo, desde una curiosidad por entender y construir, en conjunto con las y los estudiantes, una interpretación del material. A modo de ejemplo se ofrece un extracto de las notas de campo elaboradas:

Elemento: «Aunque nos humillen, nos molesten, igual seguimos adelante con la cabeza en alto».

Investigador [I]: ¿Alguien los ha humillado en el colegio? Esto fue escrito por ustedes, no tengo idea quién lo escribió.

Participante [P]: Yo creo que nos han humillado cuando los profes nos dicen «Tú no vas a hacer nada cuando grande».

I: ¿Se lo han dicho?

P: Muchas veces. También, «que nos van a comer vivos en la media», «los profesores nos van a odiar». O también, cuando destacan a otro y siendo que no deberían ser destacados; somos «todos iguales» [la compañera hace el gesto entre comillas].

I: ¿Por qué entre comillas?

P: Porque siempre dicen que alguien es mejor que el otro, o sea, siempre dicen, incluso cuando premian, o sea, aquí no deberían premiar. Entonces, ¿por qué venimos con uniforme y nos premian por hacer algo? En vez de venir todos con uniformes, en vez de felicitarnos a todos y no premios. (Nota de campo n.º 11)

A partir de los diálogos y las experiencias narradas por el colectivo estudiantil, el equipo de investigación propuso una serie de focos de interés para profundizar en la exploración participativa. Estas propuestas fueron planteadas y negociadas con el colectivo tanto para reforzar su rol de coinvestigadores de la realidad escolar para su ulterior transformación como para realizar un abordaje con pertinencia contextual.

Por lo tanto, se configuraron ejes de análisis en donde confluyen las experiencias estudiantiles y la significación del espacio, como una forma de dejar un legado en la escuela que paulatinamente se abandona en búsqueda de nuevos horizontes académicos. Así, se construyeron tres consignas de exploración, a saber: 1) ¿qué experiencias dejas atrás en la escuela?; 2) ¿qué experiencias te llevas de la escuela?; y 3) ¿qué experiencias cambiarías de tu paso por la escuela?

Etapa 3: emojilología y producción de narrativas

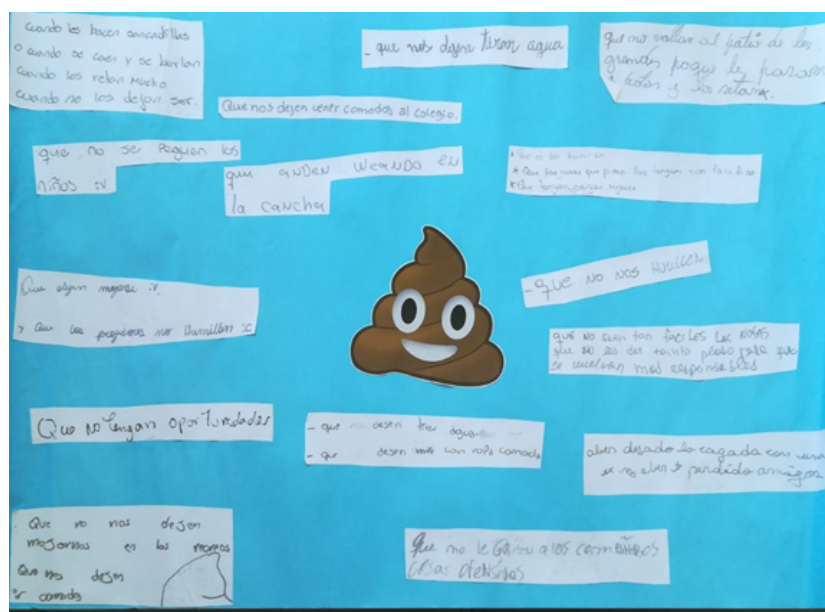
La tercera etapa tiene por finalidad retomar las consignas y desarrollar procesos de exploración participativa desde las narraciones estudiantiles en torno a sus experiencias en la escuela. Este proceso involucra la producción de espacios intersticiales retomando los referentes culturales del colectivo y propiciando la creación de sentidos y significados que permitan movilizar las relaciones y dinámicas escolares.

En la experiencia práctica desarrollada por el equipo de investigación, para esta etapa se procedió a trabajar desde el uso de emojis o emoticones que permitieran condensar cada una de las consignas escogidas y permitir generar puentes entre los sentidos y significados del estudiantado y el resto de la comunidad educativa. Así, se desarrolló una dinámica que fue denominada emojilología en la que el estudiantado debía responder cada una de las consignas, tomando en consideración un emoji de heces para la pregunta ¿qué

experiencia dejas atrás en la escuela?, un emoji de mochila para la pregunta ¿qué experiencias te llevas de la escuela?, y un emoji de genio/a para la pregunta ¿qué experiencias cambiarías de tu paso por la escuela?

Procedimentalmente, se le entregó a cada estudiante tres imágenes correspondientes a los emojis seleccionados para que pudieran escribir sus respuestas a las consignas en la parte posterior. Luego, se construyó un material para exponer las narraciones recopiladas (figura 2) y poder desarrollar una discusión en torno a qué entendían por cada una de las cosas escritas y de qué manera ven que esto se desarrolla en el ámbito escolar, así como también posibles soluciones que se les pueden ocurrir.

Figura 2
Ejemplo emojilología con emoji de heces



A partir del ejemplo de la figura 2, al momento de iniciar la discusión, el estudiante destaca la consigna «Que no nos humillen» como una de las más relevantes a tratar en el establecimiento educacional. Al preguntarles a qué se referían, ellos/as señalan diversas situaciones, dentro de las que es posible consignar la siguiente:

A partir de lo conversado, se alude al «Que no nos humillen» en donde se da cuenta de que este tipo de acciones provienen de algunos profesores e inspectores solamente. Se manifiesta que algunos inspectores son machistas, «porque ve a una mujer con *shores* [sic]

y dice ¡oh!», «cuando alguno nos dice algo y vamos a acusar, y dicen "para qué usted... mire como viene; viene vestida como quiere"». (Nota de campo n.º 14)

Esta interacción genera una discusión al respecto del uso de ropa, las miradas lascivas y el machismo que es posible evidenciar en algunas interacciones al interior del espacio educativo. A partir de esta problemática, el grupo logra derivar una serie de premisas tales como la necesidad de desarrollar reflexiones colectivas sobre los problemas, además de competencias de autocontrol y respeto mutuo entre las diversas personas que componen la comunidad educativa. Sobre estos puntos, destaca la premisa del cuidado grupal como principal medida:

En ese momento, interrumpe una de las compañeras diciendo que ganó una competencia del colegio. En ese momento, agregó que no es solo cuidarse, desde lo individual, sino un «cuidémonos» relevando la importancia del grupo ante este tipo de situaciones y que el llamado tanto como hombres y mujeres es a tener el suficiente autocontrol y la valentía para hablar de estas cosas. (Nota de campo n.º 14)

Tal como se aprecia en el ejemplo expuesto, el ejercicio deriva hacia las experiencias y trayectorias académicas de todos los miembros del colectivo de trabajo. La importancia de esta actividad radica en la generación de espacios de intercambio sobre las diversas problemáticas y sus múltiples interpretaciones. Con estos insumos, son las y los propios estudiantes quienes comienzan a elaborar sus propias consignas, diagnósticos y posibles formas de intervención al interior del espacio educativo, cuestión que requiere del desarrollo de una instancia adicional, en la cual puedan incidir en cómo se piensa la escuela.

Etapa 4: espacios de escucha

La cuarta etapa consiste en la co-construcción de un espacio en donde los y las estudiantes comparten sus ideas con profesores, funcionarios y directivos. En términos concretos, se constituye como una instancia de diálogo y debate orientado a la construcción de una cultura abierta a la multiplicidad de voces que cohabitan en el contexto educativo. Lo anterior se despliega como una presentación de los resultados de la exploración participativa y se discute en torno a ellos, facilitando la negociación de significados y perspectivas sobre la escuela y sus dinámicas internas, evitando en todo momento las interpretaciones arbitrarias y convenientes a algún plan previamente orquestado por los y las adultos. De esta manera, se aborda como una estrategia que tiene por finalidad la validación del proceso de producción de conocimiento desde la perspectiva estudiantil.

En la experiencia práctica desarrollada por el equipo de investigación, este proceso se llevó a cabo en dos momentos: en primer lugar, en conjunto con el colectivo estudiantil, se organizó la presentación de acuerdo con las actividades y temáticas trabajadas en las sesiones, las cuales tenían un encargado de presentación y un pequeño guion para facilitar la exposición. El segundo momento consistió en la presentación como tal, que fue realizada ante el director del establecimiento, docentes y asistentes de la educación, en la que se establecieron diálogos que pusieron en la palestra tensiones internas de la escuela:

Luego de la intervención, el director menciona: «Qué extraño lo que me están diciendo, porque la puerta siempre está abierta para recibirlos y escucharlos», para luego señalar que han hecho todos los esfuerzos posibles para que el estudiantado se sienta acogido en el establecimiento educacional. Esto último me hace recordar que, en una de las conversaciones que tuve con él, mencionó que dentro de los conflictos que tuvo con los profesores POP [Partido Opositor Permanente] fueron las malas prácticas que tuvieron con el estudiantado, que iban desde frases muy poco afortunadas que insistían en el menosprecio del estudiantado hasta las amenazas, y que fue una de las razones para echarlos y empezar este año con una nueva comitiva que le permitiera hacer y deshacer en el colegio. (Nota de campo n.º 16)

En este escenario, siguiendo a Figueroa y Yáñez-Urbina (2020), el rol que adoptó el equipo de asesores colaborativos consistió en poder mediar sin aminorar el componente polémico de la temática en cuestión. En consecuencia, se generaron distintos intercambios orientados a clarificar las perspectivas del estudiantado y, de esa forma, delimitar puntos de articulación y disputa presentes entre las diversas voces que se encontraban en dicho momento. El espacio continuó hasta la negociación y establecimiento de algunos puntos de acuerdo como desafíos para la transformación de las dinámicas escolares a futuro.

Conclusiones

En este artículo se sistematizó una propuesta metodológica participativa para el trabajo con y desde el estudiantado, la cual fue denominada *emojilogía*. Esta tenía por finalidad responder a la exigencia de pensar y desarrollar estrategias prácticas que fuesen de utilidad para hacer dialogar la multiplicidad de voces y culturas presentes en las escuelas con miras a generar procesos de transformación colectivos (Figueroa & Yáñez-Urbina, 2020), en contextos donde los y las estudiantes han sido silenciados/as por medio de una

cultura profesionalista y adultocéntrica (Escobedo *et al.*, 2017; Vergara *et al.*, 2015; Yáñez-Urbina *et al.*, 2018).

Al respecto, cabe señalar algunas implicaciones del abordaje presentado, puesto que se configura como una forma de afrontar e intervenir las barreras al aprendizaje y la participación desde el levantamiento de un conocimiento emancipador que tematiza e involucra componentes conflictivos y polémicos ligados a la escucha auténtica de las perspectivas silenciadas (Figueroa *et al.*, 2021). Lo anterior implica un desafío para la escuela: aproximarse a un enfoque inclusivo y dialógico de la enseñanza con un foco en el enriquecimiento y contextualización del currículo, a partir de la validación de la multiplicidad de voces y culturas presentes en la comunidad educativa (Figueroa & Yáñez-Urbina, 2020).

No obstante, al igual que otras experiencias de desarrollo escolar inclusivo, esta no se encuentra exenta de dificultades en su implementación (Figueroa *et al.*, 2016). A modo de limitaciones de la metodología propuesta, es posible señalar que el mismo conflicto, desde el que se funda su potencial de acción, constituye su principal barrera, puesto que al poner en escena una serie de posturas disidentes del colectivo estudiantil sobre su trayectoria escolar, también se generan resistencias por parte del profesorado y el equipo directivo. Tal como algunas experiencias previas han constatado, se levantan críticas en relación al carácter cualitativo de las técnicas de producción de información y al respecto de los componentes socioemocionales que adquieren protagonismo en las problematizaciones, por sobre las dimensiones de rendimiento académico (Yáñez-Urbina *et al.*, 2018).

Se destaca la necesidad de repensar los efectos que han tenido las prácticas investigativas en los entornos escolares. Esto tiene que ver con cómo se ha popularizado el uso de instrumentos del tipo cuestionarios y encuestas cerradas para realizar abordajes consultivos en el colectivo estudiantil, lo que se ha legitimado desde la posibilidad de cuantificar los resultados y el control que existe sobre la amplitud de respuestas (Vergara *et al.*, 2015). Esto también guarda relación con el modo en el cual el propio rol del equipo investigador en temáticas de inclusión culmina suscitando procesos de exclusión (Grinberg, 2015), al no promover una verdadera impronta participativa en la producción de conocimiento (Parrilla *et al.*, 2017).

Al respecto, emojilogía se constituye como una estrategia útil para la producción de espacios de escucha de las experiencias estudiantiles y, a su vez, posibilita procesos de transformación que emerjan en un diálogo interestamental, a propósito de cuál es la escuela que se quiere proyectar a futuro (Figueroa & Yáñez-Urbina, 2020). Con todo, para sopesar las resistencias institucionales, es necesario que el equipo de investigación adopte

un rol crítico y mediador de la conflictividad que permita garantizar las condiciones para el desarrollo de esta clase de apuestas metodológicas (Soto *et al.*, 2017).

Por otro lado, queda en evidencia que emojilogía irrumpe como una práctica con efectos de realidad sobre lo que se concibe como un estudiante y su capacidad de agencia. Tal como plantean Baquero y Narodowski (1994) y Vergara *et al.* (2015), las propias nociones que se mantienen sobre niños, niñas y jóvenes producen una serie de vínculos que los posicionan en una paradójica posición que los incluye como sujetos de cuidado, pero que también los excluye como sujetos de acción. En contraposición, emojilogía se orquesta como una apuesta que desafía la propia práctica de los equipos de investigación, además de docentes y directivos, teniendo un desafío ético-político central, el cual cuestiona constantemente quién puede producir un conocimiento de la escuela, sus dinámicas, problemas y posibilidades de cambio (Figuroa & Yáñez-Urbina, 2020; Yáñez-Urbina *et al.*, 2018). De esta manera, se constituye como una metodología que propicia una deconstrucción de las nociones de infancia y desarrollo en sus dimensiones prácticas y teóricas, hacia enfoques que validen su protagonismo (Burman, 1994).

Finalmente, el despliegue de elementos visuales como herramientas que superan la significación para inscribirse en un plano de producción de relaciones y realidades posibles (Soto, 2020) permite cuestionar los mecanismos de jerarquización en torno a las formas de vida (Butler, 2002), las formas de producción de un conocimiento válido (Haraway, 2004) y el silenciamiento de la subalternidad (de Sousa Santos, 2018; Spivak, 2011). De tal manera, abren la posibilidad de pensar, reflexionar y actuar sobre un proyecto de educación que escapa a las narrativas oficiales de una escuela homogeneizante, racionalista y punitiva, para inscribirse en torno a nuevos desafíos, metas y formas de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En suma, se presenta una propuesta metodológica que suscita procesos de transformación en diversas direcciones, desde el plano investigativo hasta las relaciones cotidianas de las escuelas, y cuyo eje central es constituirse como una aproximación sensible a voces y culturas estudiantiles. Algunos desafíos futuros tienen que ver con poder indagar en las barreras y facilitadores que se despliegan en estos procesos de autoexploración y cómo se lleva a cabo un acompañamiento en la puesta en práctica de las transformaciones escolares.

Agradecimientos

Agradecemos al Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales por brindar los espacios para la implementación y sistematización de la experiencia. Asimismo, a todos los miembros de la comunidad educativa por su participación y por permitir el desarrollo de experiencias transformadoras desde y con la participación del estudiantado.

Referencias

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Aguilera, M., & Sánchez, M. (2019). Las prácticas autoeducativas del Colectivo Lemebel de estudiantes secundarias: pedagogía prefigurativa y construcción de un proyecto político-pedagógico alternativo a la escuela (Santiago 2013-2017). *Trenzar*, 2(3), 47-67.
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y *apartheid* ocupacional: análisis de las políticas educativas Chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 3-15. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Bal, M. (2003). Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2(1), 5-32. <https://doi.org/10.1177/147041290300200101>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Baquero, R., & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-67.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva Visión.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Bohnsack, R. (2008). The interpretation of pictures and the documentary method. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), art. 26.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2012). *La guía para la inclusión educativa*. Fundación Creando Futuro.
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Visor.

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Calderón, S. (2015). Los niños como sujetos sociales: notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125-140.
- Carceller-Maicas, N. (2018). Mundos vitales de palabras: análisis del sufrimiento adolescente mediante narrativas de malestar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 269-283. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16116>
- Castro-Gómez, S. (2013). La educación como antropotécnica. En R. Cortés, & D. Marín (Comps.), *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas* (pp. 9-16). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ceballos-López, N., & Saiz-Linares, A. (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: *photovoice*, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-2003>
- Christmann, G. (2008). The power of photographs of buildings in the Dresden urban discourse: Towards a visual discourse analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), art. 11.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into Practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/ggrq5w>
- Coyne, I., & Carter, B. (2018). Participatory research in the past, present and future. En I. Coyne, & B. Carter (Eds.), *Being participatory: Researching with children and young people: co-constructing knowledge using creative techniques* (pp. 1-14). Springer.
- Déotte, J. (2012). *¿Qué es un aparato estético? Benjamin, Lyotard, Rancière*. Metales Pesados.
- de Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses, & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-62). Clacso.
- Dotta, J. (2015). La visualidad como objeto: el giro pictórico y los estudios de la cultura visual. *Dixit*, (22), 38-49. <https://doi.org/10.22235/d.voi22.380>
- Dyer, H. (2019). The contested design of children's sexual education: Queer growth and epistemic uncertainty. *Gender and Education*, 31(6), 742-755. <https://doi.org/gcz79n>
- Escobedo, P., Sales, A., & Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19045>
- Figueroa, I., Soto, J., & Sciolla, 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. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.4>

- Figueroa-Céspedes, I., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Francis, D., & Kjaran, J. (2020). Troubling the discourse of the victimization of queer youth in Icelandic and South African education. *Feminism and Psychology*, 30(4), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0959353520912960>
- Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*, 3(5), 25-49.
- Gascón, F. & 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. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1326093014>
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 43(1), 123-130.
- Groys, B. (2012). De la imagen al archivo-imagen y de vuelta: el arte en la era de la digitalización. En A. Castillo, & C. Gómez-Moya (Eds.), *Arte, archivo y tecnología* (pp. 13-26). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Hara (Comps.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Guerrero, S., & Muñoz, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, e168. <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>
- Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra(c) Conoce_Oncoración(r)*. Editorial UOC.
- Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Saberes Educativos*, (1), 47-67. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

- Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Mackenzie, S., & Talbot, A. (2018). Gender justice/gender through the eyes of children: A Photovoice project with elementary school gender expansive and LGBTQ-parented children and their allies. *Sex Education*, 18(6), 655-671. <https://doi.org/h9xf>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Marín, D., & Noguera, C. (2013). Educar es gobernar. En R. Cortés, & D. Marín (Coomp.), *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas* (pp. 127-151). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339-355.
- Mitchell, J. (2011). ¿Qué es una imagen? En A. García (Ed.), *Filosofía de la imagen* (pp. 107-154). Universidad de Salamanca.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la experiencia escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con discapacidad intelectual. *Polyphonia*, 4(1), 72-95.
- Murillo, J., & Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Nelson, E., & Charteris, J. (2020). Student voice research as technology of reform in neo-liberal times. *Pedagogy, Culture and Society*, 29(2), 1-18. <https://doi.org/ggrq58>
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (89), 145-156.
- Pink, S. (2008). Mobilising visual ethnography: Making routes, making place and making images. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), art. 36.
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Anagrama.
- Ramírez-Casas, L., & Valdés-Morales, R. (2019). El «caso» como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240-262. <https://doi.org/h9xg>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Röhl, T. & Herbrink, R. (2008). Mapping the imaginary-maps in fantasy role-playing games. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), art. 25.

- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Schwamberger, C., Armella, J., Carpentieri, Y., & Dafunchio, S. (2022). *Maneras del decir: producción audiovisual y escuela secundaria. Un estudio sociopedagógico en la Región Metropolitana de Buenos Aires*. *Revista de Estudios Sociales*, (79), 94-107. <https://doi.org/10.7440/res79.2022.06>
- Schwamberger, C., & Grinberg, S. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15.
- Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A., & Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>
- Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.
- Soto, J., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264. <https://doi.org/10.4067/So718-73782017000100015>
- Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* El Cuenco de Plata.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/gjsj86>
- Yáñez-Urbina, C., & Figueroa, I. (2021). (Des)Escolarizar el cuerpo: analizando/transformando la educación. En A. Ocampo (Ed.), *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos: la lucha por la justicia educativa* (pp. 143-166). Fondo Editorial Celei.
- Yáñez-Urbina, C., Figueroa, I., Soto, J., & Sciolla, B. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>
- Yuing, T., & Godoy, L. (2016). Cuerpo y subjetivación: elementos para una lectura de los conflictos escolares. *Praxis & Saber*, 7(15), 165-182. <https://doi.org/h9xh>