



Investigar las experiencias infantiles con post-etnografía escolar visual: dilemas epistemológicos

Investigating children's experiences with post visual school ethnography: epistemological dilemmas

Muriel Armijo Cabrera
 murielarmijo.c@gmail.com
 Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Recepción: 19 Junio 2020
 Aprobación: 23 Febrero 2021
 Publicación: 01 Junio 2021

Cita sugerida: Armijo Cabrera, M. (2021). Investigar las experiencias infantiles con post-etnografía escolar visual: dilemas epistemológicos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(1), e085. <https://doi.org/10.24215/18537863e085>

Resumen: Este artículo analiza los dilemas epistemológicos que plantea el despliegue de un enfoque etnográfico, desde una perspectiva postestructuralista, en la investigación con niñas/os. Se realiza un análisis bibliográfico sobre etnografía escolar y sobre etnografía visual a partir de 70 publicaciones académicas (1957-2020). Los hallazgos de la investigación destacan: una genealogía de las etnografías escolares (1) y una tipología de las etnografías visuales (2). Estos elementos se articulan en torno a un análisis epistemológico sobre las relaciones entre quien investiga y quien es sujeto u objeto de conocimiento.

Palabras clave: Etnología, Metodología, Visualización, Epistemología, Infancia.

Abstract: This paper analyzes the epistemological dilemmas raised by the deployment of an ethnographic approach, from a poststructuralist perspective, in the research with children. We realize a bibliographical analysis on school ethnography and visual ethnography based on 70 academic publications (1957-2020). The research findings highlight: a genealogy of school ethnographies (1) and a typology of visual ethnographies (2). Both elements articulate around an epistemological analysis on relationships between who investigate and who is subject or object of knowledge.

Keywords: Ethnology, Methodology, Visualization, Epistemology, Childhood.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de mi tesis de doctorado en Educación, he indagado los procesos de inclusión/exclusión social de niñas y niños en una escuela marginalizada de Santiago de Chile. Si bien el sistema escolar chileno, altamente segregado, configura espacios escolares homogéneos, se plantea que los sujetos construyen sus identidades a partir de su diferenciación con unos "otros" significativos, lo cual se puede investigar en una escuela. Esta perspectiva de análisis descansa en un marco teórico postestructuralista que sustenta el estudio. Para ello, quise indagar las experiencias infantiles, ya que ser incluido o excluido depende de condiciones objetivas, pero es sobre todo una vivencia subjetiva (Armijo Cabrera, 2018). Este artículo no busca presentar los resultados de esta investigación ni su metodología, los que han sido publicados en otras partes (Armijo Cabrera, 2019a, 2019b, 2020; Armijo Cabrera y Rojas, 2020), sino desplegar el camino de la



reflexión y los argumentos que permitieron tomar decisiones metodológicas acordes con el problema, la pregunta de investigación, y el marco teórico utilizado.

En el ámbito de la investigación educativa, el estudio de la experiencia de las niñas y niños en las escuelas cobra cada vez más relevancia para contrarrestar la perspectiva adultocéntrica (Peña, 2010; Peña, Chávez, y Vergara, 2014; Albornoz, Silva, y López, 2015; Yañez-Urbina, Figueroa, Soto & Sciolla, 2019). Tradicionalmente las ciencias de la educación se han conformado como el estudio de la actividad docente y de los conocimientos teóricos necesarios para diseñar dispositivos de enseñanza-aprendizaje adecuados. No obstante, en los últimos años, a raíz del desarrollo de la Sociología de la infancia o de la niñez (Pavez-Soto, 2012) y de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (Vergara, Peña, Chávez, y Vergara, 2015), ha surgido el interés y la necesidad por investigar en educación desde la perspectiva de las niñas y los niños que la viven. ¿Cómo la experimentan? ¿Cómo influye en su construcción como sujetos sociales y políticos? ¿Qué nos pueden decir las niñas/os sobre los sistemas educativos?

En esta investigación, privilegié una perspectiva postestructuralista, pues cuestionaba las formas en que se producen las categorías de incluidos y excluidos, tanto en la vida cotidiana como en la investigación. Desde esta perspectiva, se descentra al sujeto (Popkewitz & Brennan, 1997) y por tanto se asume la postura de la investigadora como una sujeta situada en un espacio atravesado por relaciones de poder. Los procesos de inclusión/exclusión social se despliegan de manera continua en el campo social, en las interrelaciones entre los sujetos, produciendo identidades y alteridades desiguales (Armijo Cabrera, 2018). En particular la condición adulta de la investigadora implica una asimetría intrínseca de poder frente a las niñas/os participantes del estudio. ¿Cómo indagar las experiencias infantiles en la escuela desde una perspectiva postestructuralista?

El diseño de investigación requirió una reflexión epistemológica, es decir sobre la relación entre quien investiga y quien es sujeto de la investigación u objeto de conocimiento (Guba y Lincoln, 2002). Esta reflexión fue necesaria para tomar decisiones metodológicas que permitan desplegar dispositivos idóneos en pos de facilitar la producción de las voces de las niñas/os en la escuela. Hacerse cargo del “giro ontológico postestructural” (Adams St. Pierre, 2014) implica cuestionar las herramientas tradicionales de la investigación cualitativa para adaptarlas a los objetivos y el marco teórico-conceptual de la investigación. El presente trabajo intenta dar cuenta de este esfuerzo.

Primero, presentaré la metodología utilizada para informar estas decisiones. Segundo, desarrollaré los resultados del análisis epistemológico realizado en dos partes: una genealogía de las etnografías escolares y una tipología de las etnografías visuales. Finalmente, presentaré unas breves conclusiones.

2. METODOLOGÍA

Desde el inicio, para indagar las experiencias infantiles, privilegié un enfoque etnográfico, que descansa en un trabajo de conocimiento en profundidad desarrollado en el tiempo. La etnografía es una metodología de investigación que proviene del ámbito de la antropología y que se ha introducido progresivamente en los estudios educativos (Álvarez, 2011). Constituye un entramado de orientaciones y giros, desde aproximaciones más positivistas hasta perspectivas más subjetivistas (Rockwell, 1985). El enfoque etnográfico varía en función del marco conceptual y epistemológico que lo sustenta, es “una construcción teórico-metodológica del objeto de estudio” (Pallma y Sinisi, 2004, p. 125).

Esta investigación en educación se desarrollaba en una escuela, por lo que profundicé en la etnografía escolar; y al enfocarse en las experiencias infantiles, me orienté hacia la etnografía visual, que permite indagar la dimensión simbólica, emocional e inconsciente, menos decible, de nuestras vidas.

Realicé un análisis bibliográfico a partir de 76 publicaciones académicas relacionadas con etnografía escolar y con etnografía visual (1957-2020). El análisis de las distintas fuentes permite reconstruir una genealogía de las etnografías escolares y elaborar una tipología de las etnografías visuales en función de las relaciones entre quien investiga y quien es investigada/o y de la participación diferenciada de sus protagonistas.

Para cada una de estas categorías, me interesé en la perspectiva epistemológica de los enfoques revisados, su manera de concebir la investigación –el proceso de conocimiento–, la o el sujeto investigando –quién quiere conocer– y el objeto o sujeto investigado –qué o quién se desea conocer–.

3. GENEALOGÍA DE LAS ETNOGRAFÍAS ESCOLARES

La etnografía escolar proviene de dos tradiciones distintas, la antropología y la sociología, que la configuran como una forma de investigación específica definida por su objeto de estudio, la escuela (Álvarez, 2011).

La antropología, disciplina que forjó la etnografía como enfoque investigativo, concibe la escuela como una institución educativa integrada en un conjunto cultural, el cual es su objeto de estudio (Serra, 2004). En cambio, la sociología de la educación, centrada históricamente en las desigualdades educativas, empezó a utilizar el enfoque etnográfico como una alternativa metodológica a la investigación cuantitativa, tradicionalmente ubicada en una perspectiva positivista y sistémico-funcionalista (Coulon, 1995).

Se analizan las distintas etnografías escolares en función de una tensión entre dos polos: objetivista-positivista (objeto de estudio y realidad separados de quien investiga) y subjetivista (sujeto investigando partícipe de la realidad estudiada). Esta genealogía se presenta en cinco apartados: se describen brevemente estas dos primeras ramas, construidas en interacción; se agrega una tercera rama crítica que surge desde las y los nuevos etnógrafos; luego se analizan las etnografías latinoamericanas como una forma específica de la rama crítica; por último, se explica el giro de la rama “post” (ver figura 1).

FIGURA 1

Genealogía de las etnografías escolares según tensión entre objetivismo y subjetivismo.



Elaboración propia.

Rama Sociológica

En los años 1920, la escuela de sociología de Chicago se inspira en la fenomenología de Schütz y en el interaccionismo simbólico de Mead, con la publicación en 1932 del primer estudio etnográfico que indaga de manera empírica la vida cotidiana de una escuela, *Sociology of teaching* de Willard Waller. Sin embargo, varios autores indican que esta investigación fundante no descansa en una metodología rigurosa (Becker, 1983; Derouet & Henriot-Van Zanten, 1987). Más tarde, en los años 1960, la teoría sociolingüística estadounidense también se apropia del enfoque etnográfico y crea la “micro-etnografía” centrada en las

interacciones de aula con un análisis detallado del registro grabado (Rockwell, 1985). Estas aproximaciones son objetivistas y descriptivas, es decir se centran en la descripción de las situaciones escolares pensadas como realidades externas a quien investiga.

En los años 1960-70 estas perspectivas cruzan el Atlántico, influenciando la sociología inglesa y llevando a la corriente identificada como Nueva Sociología de la Educación (NSE), autodenominada “*new directionalism*” (Woods, 1986). Esta indaga la manera en que se reproducen dentro de la escuela las desigualdades sociales, analizadas teóricamente por Basil Bernstein y Pierre Bourdieu. La NSE fundó la “sociología del currículum” que interroga a nivel macro la institución escolar como una forma de control social (Young, 1971; Benadusi, 2001). También produjo el análisis de “micro-política” que se interesa en las relaciones de poder dentro de la institución escolar (Ball, 1990). Esta nueva sociología es objetivista y explicativa, es decir busca entender cómo se reproducen las desigualdades sociales estructurales existentes dentro de la escuela, fuera de quien investiga.

En paralelo, en la sociología estadounidense de los años 1960 aparece la “etnometodología” con su vertiente educativa, cuyo objetivo es evidenciar la importancia de la agencia de los sujetos en la reproducción de las desigualdades sociales, y cuestionar las variables estadísticas naturalizadas por la sociología (Coulon, 1995). Esta aproximación descriptiva trata de reunir las perspectivas objetivistas y subjetivistas, dejando de lado las estructuras sociales para centrarse en la acción de los individuos.

La etnografía escolar cubre por tanto un conjunto de prácticas de investigación diversas, lo que lleva a una discusión entre sociólogos y antropólogos en los años 1980 (Delamont & Atkinson, 1980). Las y los antropólogos de la educación vuelven a apropiarse el enfoque etnográfico, a partir de una discusión sobre sus fundamentos antropológicos.

Rama Antropológica

Esta disciplina se desarrolla con el colonialismo europeo a partir del siglo XIX desde una base positivista y funcionalista del estudio científico de las sociedades “otras” (“*ethnos*” en griego), consideradas sin historia (Rockwell, 2009). Los antropólogos discuten la visión de la etnografía como un enfoque no-cuantitativo, tal como la había entendido la sociología, ya que el etnógrafo utiliza los datos cuantitativos cuando son relevantes (Serra, 2004). Desde esta perspectiva, la etnografía escolar no se distingue de la etnografía general, constituye un aspecto o una institución estudiada por quienes investigan, observando a su objeto de estudio desde afuera, como un conjunto de sujetos fijos.

En los años 1960, con la influencia de la escuela de sociología de Chicago –que introduce la etnografía en los estudios urbanos–, la antropología pasa a considerar las culturas como conjuntos de significados simbólicos y realiza un giro interpretativo (Geertz, 1973). La etnografía educativa se caracteriza entonces por un foco en la dimensión cultural más que en las desigualdades sociales, y por un enfoque holístico, es decir que toma en cuenta necesariamente el entorno social e institucional en el que se producen los fenómenos escolares (Ogbu, 1981; Rockwell, 1985; Serra, 2004). Integrando los aportes de Gramsci, Elsie Rockwell (1985) considera además que la etnografía escolar debe considerar la perspectiva histórica de las culturas y por tanto estudiar procesos sociales que iluminen la teoría social, a través del análisis de las categorías sociales de los sujetos. Intenta así combinar las perspectivas objetivistas y subjetivistas en la comprensión interpretativa de la educación.

Los antropólogos reconsideran la postura del etnógrafo, como un sujeto informado y situado, con supuestos implícitos y explícitos que se van transformando durante la investigación. Su principal instrumento de investigación sería su “subjetividad disciplinada” (Erickson, 1973/1984), que se forja mediante los intercambios y las discusiones con los textos, con los colaboradores, los detractores, los participantes. El etnógrafo navega así permanentemente entre el interior y el exterior de la cultura estudiada, convirtiéndose en un “nativo marginal” (Freilich, 1970, citado por Álvarez, 2011). Desde esta perspectiva, la etnografía escolar

interpretativa pone énfasis en la dimensión subjetiva de la investigación y la relación entre quien investiga y lo que quiere conocer.

Existen discusiones entre etnógrafos respecto de las distintas formas de participación y producción de información. Desde una mirada positivista existe la posibilidad de ser un observador externo de la realidad, “como mosca en la pared” (Woods, 1986). En este caso, la manera más adecuada de *recolectar* la información es adoptando una función dentro de la escuela, en particular a través de los dispositivos de investigación-acción por los docentes investigadores.¹ Se encuentran así intentos de clasificación de las formas de participación con la tipología clásica del sociólogo Raymond Gold (Gold, 1958) que distingue “participante completo”, “participante-como-observador”, “observador-como-participante” y “observador completo”. Inspirados en Gold y con una mirada etnometodológica, Adler y Adler (1987) proponen tres tipos de membresía: “periférica”, “activa” e “inmersa”. Estas clasificaciones consideran que según el tipo de involucramiento de quien investiga, su participación en el campo varía, así como la calidad y la validez de los datos que puede *recolectar*.

En cambio, desde las perspectivas interpretativas, la investigación es una *producción* de información a través de la mediación subjetiva del investigador (Serra, 2004; Rockwell, 2009; Guber, 2011). Desde la perspectiva antropológica, la “objetividad” o “rigor científico” reside en la comunidad científica en su conjunto y no en el individuo (Serra, 2004). La antropología propone tradicionalmente otra clasificación centrada en la manera de producir la información, la cual distingue las perspectivas *emic* y *etic*. La perspectiva *emic* corresponde al discurso de los sujetos del estudio “nativos”, mientras que la perspectiva *etic* es el discurso sobre una cultura realizado desde afuera por quien investiga (Maturana & Garzón, 2015). Esta distinción pierde relevancia cuando se introduce el giro crítico que modifica las relaciones entre sujeto investigando y sujeto investigado.

Rama Crítica

La etnografía escolar enfrenta una tercera inflexión con la introducción de las perspectivas feministas, raciales y postmodernas en el campo de la investigación, que abren las corrientes de la “nueva etnografía educativa” y de la etnografía crítica en los años 1980-90 (Anderson, 1989; Jordan & Yeomans, 1995; Adams St. Pierre, 1997; Foley, Levinson & Hurtig, 2001; Eisenhart, 2001). Estas cuestionan la homogeneidad de las culturas que no aparecen más como conjuntos coherentes y uniformes; y llevan a redefinir la relación entre quien investiga y quien es investigado, proponiendo dispositivos más colaborativos que involucran a los sujetos investigados en los estudios (Eisenhart, 2001).

Además, surgen etnógrafos “nativos”, es decir investigadores que pertenecen a los grupos marginados que eran objetos de estudio. Vienen a reconfigurar las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento, planteando nuevas perspectivas epistemológicas. Por un lado, los investigadores “de color” que discuten la mala representación de su cultura, y, por otro lado, las mujeres que evidencian la ausencia de representación de las mujeres y de las niñas, y la ausencia de reflexión sobre la producción de género en educación (Foley, Levinson, & Hurtig, 2001) . Estos nuevos etnógrafos transforman el análisis tradicionalmente centrado en las prácticas opresivas y los fracasos escolares para interesarse en los recursos, las resistencias y los éxitos de los marginalizados. En ese sentido, la etnografía crítica se interesaría en la “relación dialéctica entre los determinantes estructurales que constriñen los actores y la relativa autonomía de la agencia humana” (Anderson, 1989, p. 1).

La aproximación etnográfica crítica implicaría entonces una postura reflexiva en la *praxis* investigativa (Adams St. Pierre, 1997; Jordan & Yeomans, 1995) . Esta se expresa en el desarrollo de una “doble-consciencia” modelada en base a la experiencia de los “etnógrafos nativos”, como híbridos culturales (DuBois, 1989, citado por Foley, Levinson & Hurtig, 2001). Se observa aquí una tensión entre la etnografía crítica transformadora, de corte objetivista, que quiere modificar la realidad pensada como dada, y la etnografía

crítica que se va orientando hacia una perspectiva más subjetivista. Así algunas integran la subjetividad de quien investiga como parte de la realidad compartida con los sujetos de la investigación, incorporando dimensiones reflexivas y emocionales (Adams St. Pierre, 1997; Blackman, 2007; Guber, 2011).

Rama Latinoamericana

Se destacan aquí en particular las etnografías latinoamericanas, que constituyen una vertiente particular de la rama crítica. Las etnografías escolares latinoamericanas surgen desde los años 1980 en distintos países del continente: México, Argentina, Colombia, Chile. Aparecen en contextos específicos y con finalidades propias, recuperando las metodologías desarrolladas en los países anglosajones para cuestionar las formas instaladas de investigar y de pensar la educación. Estas etnografías escolares apuntan a cuestionar y criticar las reformas escolares que se están desarrollando en sus países, comprometiéndose con la educación popular y con la educación pública (Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets, 2007).

Según Elsie Rockwell (2001), la etnografía escolar latinoamericana se caracteriza, por un lado, por un énfasis en el contexto nacional y regional en las investigaciones realizadas, de la mano con una exploración del rol del Estado en educación y un cuestionamiento sobre las desigualdades sociales y educativas. Por otro lado, las etnografías escolares latinoamericanas destacan el rol de las maestras y maestros en la vida escolar, al mismo tiempo que profundizan dos aspectos claves de la escuela: su vida cotidiana y la subjetividad de sus actores. Realizan así un “esfuerzo por abordar la dimensión subjetiva con plena conciencia de las contradicciones sociales presentes en los ámbitos cotidianos” (Rockwell, 2001, p. 56).

En México, se destaca el trabajo de la antropóloga Elsie Rockwell y de la pedagoga Justa Ezpeleta, cuya influencia se expande tanto en América Latina como en Europa y Estados Unidos. Se interesan en lo no documentado, “la vida de la escuela en sus formas concretas, cotidianas y la integración en ella de la acción de los sujetos particulares, evitando la abstracción formal” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 3). Desde esta perspectiva, la etnografía escolar debe considerar la singularidad, la heterogeneidad y la historicidad del mundo social, relacionándolo con los movimientos sociales más amplios y con la visión subjetiva de los subalternos (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

En Argentina, la etnografía escolar se desarrolla a través de los “talleres de educadores”, forma de investigación-acción inspirada en los trabajos realizados en México por el equipo de Elsie Rockwell (Padawer, 2003). Estas conexiones se generan mediante la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUIARE) creada en 1980, que reúne investigadores críticos de los regímenes dictatoriales y posdictatoriales de América Latina. En Argentina se destaca la participación de María Rosa Neufeld, Elena Achilli, Graciela Batallán, y en Chile la de Rodrigo Vera (Cerletti, 2017).

En Colombia, el Movimiento Pedagógico surge entre 1975 y 1980 y se institucionaliza durante la década de los ochenta, con el desarrollo de investigaciones etnográficas que inciden en la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y sus luchas políticas, gremiales y pedagógicas (Camargo, 2013). En particular el trabajo de Olga Lucía Zuluaga consiste en recuperar el estatuto epistemológico de la pedagogía frente a las ciencias de la educación, mediante el trabajo investigativo de los propios maestros sobre sus prácticas, y lo que denomina el “saber pedagógico”.

En Chile, se conforma el primer equipo de etnografía escolar en el seno del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), creado en 1971 como unidad académica de la Universidad Católica, suprimida en dictadura y acogida por la Academia de Humanismo Cristiano en la década de los ochenta. Este equipo se enfoca entonces en las relaciones entre educación y pobreza, para reflexionar sobre alternativas democráticas (López, Assaél y Neumann, 1984).

En todos estos casos, se observa que las primeras etnografías escolares latinoamericanas son críticas en el plano académico y epistémico, pero además conllevan una crítica política y social. Al enfocarse en una

transformación de las desigualdades sociales, esta perspectiva le da peso a una mirada objetivista de la realidad, la cual existiría fuera de quien investiga, la critica y quiere transformarla.

Rama “Post”

A partir de las lecturas de los filósofos franceses posmodernos (Foucault, Deleuze, Derrida), Elizabeth Adams St. Pierre (2014; 2015; 2017) elabora la noción de *post-investigación* o *investigación post cualitativa*. Esta aparece con el giro epistemológico de los “posts”, que sucede al giro interpretativo y al giro crítico, los cuales habían cuestionado anteriormente la perspectiva positivista y post-positivista. Considera que es necesario realizar investigaciones posestructurales que alcancen una coherencia entre su perspectiva teórica (ontología) y su marco metodológico (epistemología). Por lo tanto, es imprescindible cuestionar las herramientas brindadas por los paradigmas anteriores para diseñar metodologías acordes con esta perspectiva. En particular interroga los conceptos de método, campo, triangulación, análisis, voz y escritura, lo cual se detalla a continuación.

Adams St. Pierre propone una ética-onto-epistemología del “anti-método” (2017), que descansa en el concepto de *rizoma* elaborado por Deleuze y Guattari (1980), en contraposición con la noción de *estructura lineal* o *jerárquica*, donde un paso debe seguir al otro en un orden establecido. El rizoma permite pensar un modelo que evoluciona de manera permanente en un solo plano, pero en todas las direcciones, a diferencia de la arborescencia o de la pirámide. Configura “agenciamientos” o “ensamblajes”, como unidades de análisis, en constante movimiento o devenir (Adams St. Pierre, 2015; 2017).

A partir de la crítica postestructuralista al lenguaje, Adams St. Pierre asume que los significados siempre se escapan, por lo que la post-investigación buscaría entender lo “ininteligible”, lo “irreconocible”, precisamente se enfocaría en lo extraño (2017, p. 2). Hacer una post-investigación implicaría salir en búsqueda de lo que transgrede, lo que se desfasa, viviendo con la teoría y “en experimentación en contacto con lo real” (Deleuze & Guattari, citado por Adams St. Pierre, 2017, p. 2). Desde esta perspectiva el campo se desplegaría entonces en distintas dimensiones; no solamente en lo presente, sino también en lo mental, lo textual, lo teórico (Adams St. Pierre, 1997/2010); y en los “datos transgresivos” que provienen de quien investiga en su proceso de conocer: datos sensoriales (olores, sensaciones físicas, percepciones), datos emocionales y sueños (Adams St Pierre, 1997). Además, se agregan los “datos de respuesta” que incorporan la reacción de los sujetos investigados frente al análisis de quien investiga (Adams St Pierre, 1999).

La metodología supone entonces renunciar a la idea de proceso o receta ordenada y lineal, y desarrollar su creatividad para explorar los objetos bajo estas distintas perspectivas, asumiendo que todas están situadas. Utiliza la metáfora del cristal, en contraposición con el modelo de la triangulación post-positivista, tal como lo propone su directora de tesis Laurel Richardson (2000, pp. 13-14):

Planteo que el imaginario central para la validez de los textos postmodernos no es el triángulo –un objeto rígido, fijo, en dos dimensiones–. El imaginario central es más bien el cristal, que combina la simetría y la substancia con una variedad infinita de formas, substancias, transmutaciones, multidimensionalidades, y ángulos de aproximación. Los cristales crecen, cambian y se alteran, pero no son amorfos.

Los cristales son prismas que reflejan las externalidades y se refractan en ellos mismos, creando diferentes colores, patrones y matrices, deshaciéndose en distintas direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo, no la triangulación o la cristalización. En los textos posmodernos de género mixto, nos hemos movido desde la geometría plana hacia la teoría de la luz, donde la luz puede ser a la vez onda y partícula.

La cristalización, sin perder estructura, deconstruye la idea tradicional de validez (sentimos que no hay una sola verdad, vemos cómo los textos se validan a ellos mismos), y la cristalización nos proporciona una comprensión profunda, compleja, minuciosamente parcial del tema. De forma paradójica, sabemos más y dudamos lo que sabemos. De forma ingeniosa, sabemos que siempre hay más que saber”.²

La noción de voz es cuestionada con el concepto de *rizovocalidad*, rechazando la transparencia del lenguaje que, desde una perspectiva “fonocéntrica”, le da prioridad a la oralidad (Jackson, 2003). La post-investigación cuestiona las perspectivas interpretativas y críticas que pretenden entender y rescatar las voces de los oprimidos o los marginalizados, con una asimilación a la identidad, cuando existiría una “inaccesible alteridad” (Lather, 2000, p. 20). En ese sentido Patti Lather propone escribir textos cuestionadores que reconozcan y señalen los intentos y la parcialidad, asumiendo una “metodología del perderse”, donde quien investiga puede confundirse, desviarse, equivocarse y transformarse (2000, p. 23).

El análisis de los datos no puede pensarse en términos de codificación, como se ha difundido en el campo de la investigación cualitativa, sino que debe cuestionar la noción misma de dato y la manera en que se producen, para crear nuevas prácticas de análisis (Adams St. Pierre & Jackson, 2014). Sobre todo, el trabajo de la escritura se configura como una forma de pensar, de analizar y de elaborar datos, puesto que la interpretación no se entiende como el “descubrimiento del significado” sino como la “introducción del significado” (Adams St. Pierre, 2015, p. 2). A diferencia de la perspectiva post-positivista que supone la separación de la mente y del cuerpo, la post-investigación implica soltar el control y dejar que el texto se deconstruya solo, en su propio movimiento, cuando escribir se convierte en pensar (Adams St. Pierre, 2017). La escritura no puede ser neutra, ya que el lenguaje se considera “un lugar de exploración y de lucha”, que depende de los discursos disponibles para los sujetos (Richardson & Adams. St. Pierre, 2005, p. 961). Laurel Richardson propone realizar “CAP ethnographies”, es decir etnografías de Proceso Creativo y Analítico (en inglés, “*Creative Analytical Processes*”), donde el proceso y el producto de la escritura están estrechamente relacionados, e incorporan los distintos géneros de escritura en la investigación, tales como la poesía, el cuento, la autobiografía, entre otros (Richardson, 2000).

Si bien no es propio de la educación, el giro “post” lleva así a reconfigurar las prácticas investigativas en la etnografía escolar. Las distintas ramas, sociológicas, antropológicas y críticas, siguen existiendo y cohabitan con la rama post, la cual también cubre un conjunto heterogéneo de etnografías e investigaciones. Las distintas ramas presentadas ocupan lugares diferenciados en el eje que tensiona los polos del objetivismo y del subjetivismo, donde la rama post es la que más tiende al subjetivismo y permitiría explorar las experiencias infantiles desde un enfoque posestructuralista. No obstante, la investigación enfocada en niñas/os requiere además el uso de dispositivos investigativos específicos adaptados a sus condiciones –etarias y socioculturales– y a las dinámicas de poder presentes en la situación de investigación. Estos se pueden encontrar en los recursos metodológicos propuestos por la etnografía visual.

4. TIPOLOGÍA DE LAS ETNOGRAFÍAS VISUALES

La etnografía visual se conforma como una línea investigativa que introduce la dimensión visual en la producción de datos. En particular, la idea de realizar entrevistas con grupos de niñas/os, utilizando materiales visuales, proviene de varias líneas teóricas.

Por un lado, desde el campo de la psicología social y del psicoanálisis, las técnicas de entrevistas de grupo y de entrevistas con niñas/os se han desarrollado, desde la primera mitad del siglo XX, como métodos adecuados para facilitar la palabra de sujetas y sujetos con una relación menos normalizada al lenguaje (Vacheret, 2010). En 1965 se crea la técnica del Photolangage©, expresión colectiva a partir de imágenes, que se utiliza ahora tanto en el campo terapéutico donde emerge, como en el ámbito de la formación de adultos y de niños, con variaciones y adecuaciones locales.

Por otro lado, el mundo de la investigación etnográfica y antropológica, ha utilizado la imagen como un medio de recolección de información desde sus orígenes, sin problematizarlo. En los años 1950, se empiezan a introducir producciones visuales en sus entrevistas (Collier, 1957). En la actualidad, el uso de materiales visuales en las investigaciones de ciencias sociales se ha institucionalizado bajo el término genérico de *etnografía visual*, *antropología visual* o *sociología visual* (Pauwels, 2010). Con la aparición de

nuevos materiales, la etnografía visual contempla el uso de material visual y audiovisual, a través de dibujos, fotografías, videos y hasta páginas web (Barrantes-Elizondo, 2019).

Las y los autores revisados utilizan métodos y términos específicos que refieren a prácticas distintas. Todos insisten en los aportes y las virtudes de la introducción de la imagen en la investigación. Esta permitiría profundizar en la dimensión simbólica de las preguntas planteadas, abrir un espacio de palabra para los sujetos menos locuaces y menos textuales, comunicarse a partir de un referente común (Poveda, Matsumoto, Morgade, & Alonso, 2018). La imagen ofrece así nuevas perspectivas frente a un mismo tema, brindando la posibilidad de indagar aspectos que no se habrían abordado de otra forma (Collier, 1957; Pink, 2001). Empero también señalan las dificultades en el uso y la interpretación de tales datos, por lo general asociados a la falta de consolidación científica del campo, así como a una confusión relacionada con la complejidad de los materiales introducidos (Pauwels, 2010; Ayala & Koch, 2019). En particular, en su estudio sobre sexualidad y educación, Allen (2011) reflexiona sobre el análisis de los datos, preguntándose si es más relevante el contenido de la imagen o lo que quiso visibilizar la persona que la produjo. Pauwels (2010) propone un modelo de análisis de los materiales visuales en tres tiempos: como productos, como producciones, y a partir de la interpretación que generan. Piper y Frankham (2007) consideran por su parte que las imágenes introducen una “trampa”, en la medida en que fijan una representación única del *self*, por lo que deben ser analizadas en relación al medio y al método de producción.

Las publicaciones revisadas presentan el desarrollo y los resultados de etnografías visuales, reflexiones sobre la producción y el análisis de estos materiales, modelos de análisis y revisiones de literatura sobre el tema (ver en particular Harper, 2002 y Torre & Murphy, 2015). El análisis de las distintas publicaciones ha permitido evidenciar variaciones en los dispositivos de investigación visual, a partir de la pregunta epistemológica inicial. Se presentan primero las etapas claves de la etnografía visual, para explicar, en segundo lugar, la tipología elaborada en función de la participación de los sujetos en cada etapa de este proceso. Tercero, se presenta una reflexión sobre las opciones epistemológicas de las distintas etnografías visuales.

Cinco Etapas en la Etnografía Visual

Con este análisis, se identificaron cinco etapas claves en los procesos investigativos que permiten caracterizar los dispositivos en función de la participación diferenciada de los sujetos en cada una de estas etapas. Así se distinguen cinco etapas claves en la investigación etnográfica visual: producción (1), selección (2), interpretación (3), análisis (4) y escritura (5).

1. La etapa de *producción* refiere a la elaboración del material visual. Estas imágenes pueden ser fotografías, videos, dibujos, símbolos, archivos, publicidades, representaciones artísticas, internet o medios de comunicación, entre otros. Además, algunos autores introducen “*thought-balloon stickers*”, es decir etiquetas en forma de globos de pensamiento, para sugerir la expresión de los pensamientos internos de los personajes presentes en las imágenes (Clark, 1999).
2. La etapa de *selección* consiste en definir cuáles serán los materiales visuales utilizados específicamente para la investigación, en base a los materiales disponibles. Esta selección puede ser individual y puntual, o puede ser una selección definida para un grupo entero, bajo la forma de un “*foto-kit*” por ejemplo, es decir un conjunto de imágenes seleccionadas para todos los participantes (Torre & Murphy, 2015)
3. La etapa de *interpretación* es el momento central de la investigación, que se formaliza a menudo bajo la forma de una entrevista. Los materiales visuales se integran en la situación investigativa para producir nuevos datos. La interpretación de los materiales visuales refiere a distintos espacios y tiempos: primero la interpretación varía en función del sujeto que la propone y de su inscripción en una situación concreta, segundo la interpretación puede apelar a elementos del contenido y de

la forma de la imagen presentada, y/o a elementos relativos al contexto de producción de la imagen (Pink, 2001). De hecho, existe una modalidad de acoplamiento de las etapas de producción y de interpretación, llamado “*walk and talk*”, donde el investigador acompaña al participante mientras produce sus fotografías explicándole al mismo tiempo el sentido que les da (Torre & Murphy, 2015).

4. La etapa de *análisis* puede desacoplarse de la interpretación, y constituye entonces un momento de vuelta reflexiva sobre los datos producidos, tomando en consideración la imbricación de las tres etapas anteriores. En esta etapa se integran las decisiones metodológicas tomadas en el proceso y las limitaciones que estas implican.
5. La etapa de *escritura* resulta del trabajo anterior de análisis y está orientada hacia una nueva producción. Su formato de naturaleza textual puede contemplar la introducción de materiales visuales como parte de los datos presentados.

A lo largo de estas cinco etapas, la participación de los sujetos puede variar. Quien investiga puede ser protagonista en cada etapa, como pueden serlo los participantes o *nativos*, según la terminología antropológica. En cada etapa, la actividad puede realizarse de manera individual o colectiva, en binomio o en grupo. También se pueden juntar investigadores y participantes para realizar una o varias etapas del proceso. En las investigaciones con enfoques postestructurales y críticos, no es raro encontrar dispositivos participativos que implican a los sujetos en el análisis de los datos y la escritura (Foley & Valenzuela, 2005; Adams St Pierre, 1999).

Finalmente, en las distintas etapas, pueden participar los mismos sujetos u otros. Por ejemplo, en la investigación de Kaplan & Howes (2004), todos los actores escolares fueron solicitados para producir fotografías sobre los espacios escolares, tanto estudiantes como docentes. Luego, en las entrevistas, cada participante tuvo que comentar fotografías realizadas por otros participantes, abriendo un diálogo entre sus distintas representaciones y perspectivas.

Cuatro Tipos de Etnografía Visual

En base a estas categorías, se pueden organizar y caracterizar cada una de las metodologías visuales adoptadas en las investigaciones revisadas. La mayoría de las investigaciones utilizan materiales fotográficos, por lo que la terminología se refiere a esta técnica particular, pero se podría remplazar en cada caso la palabra *foto* por *visual* o por *imagen*, como concepto englobante (Pauwels, 2010). Se presentan a continuación cuatro tipos principales de etnografías visuales (ver tabla 1):

- La foto-etnografía, foto-antropología, foto etnográfica o antropológica, es decir el material producido o recolectado por el investigador durante su etnografía (Brisset, 1999; González Alcantud, 1999; Pink, 2001; Russel, 2007). Los materiales visuales son producidos o recolectados y seleccionados por quien investiga, y su interpretación es incorporada al análisis de los datos etnográficos textuales.
- La *photo-elicitation interview* (en adelante, PEI) o método de activación visual, es decir el uso de materiales visuales para gatillar la palabra de los participantes, formulado inicialmente en 1957 por John Collier (Collier, 1957; Harper, 2002; Rifa-Valls, 2009; Zaros, 2019). Los materiales visuales son producidos o recolectados y seleccionados por quien investiga, y posteriormente interpretados por los participantes.
- La fotovoz, autofotografía, *community-based photography*, *photo-diary*, *photo-essay*, *photo-narrative* o *autodriven interview* (“entrevista auto-guiada”), es decir la producción de material visual por los participantes y su interpretación en la situación de entrevista (Clark, 1999; Clark-Ibáñez, 2004; Kaplan & Howes, 2004; Piper & Frankham, 2007; Croghan, Griffin, Hunter, & Phoenix, 2008;

Rifà-Valls, 2009; Meo, 2010; Allen, 2011; Ruglis & Vallée, 2016; Martínez-Guzmán, Prado-Meza, Tapia Muro, & Tapia González, 2018; Agyeiwaa Poku, Caress & Kirk, 2019). Los materiales visuales son producidos, seleccionados e interpretados por los participantes. Los autores destacan que permite entregar el control de las entrevistas a los entrevistados, quienes eligen y comentan sus propias producciones.

- Los métodos participativos de investigación visual, con o sin entrevista, es decir el involucramiento de los participantes en todas las etapas de la investigación, en la medida de lo realizable (Melleiro & Gualda, 2005; Packard, 2008). Idealmente, los materiales visuales son producidos, seleccionados e interpretados por los participantes, quienes luego participan en el análisis y la escritura de la etnografía. Este es un enfoque que puede sufrir limitaciones, por ejemplo, como lo cuenta Packard (2008) con el ejemplo de personas en situación de calle que realizan todas las fotografías y devuelven la cámara al investigador, pero se niegan a participar de la interpretación en una entrevista ni aceptan seguir más adelante con el proceso.

TABLA 1
Tipos de etnografía visual según sujeto protagonista en cada etapa

	Producción	Selección	Interpretación	Análisis	Escritura
Foto-etnografía	Investigadora Otro	Investigadora	Investigadora	Investigadora	Investigadora
Photo-elicitation interview(PEI)	Investigadora Otro	Investigadora	Participante Investigadora	Investigadora	Investigadora
Fotovoz o entrevista autoguiada	Participante	Participante	Participante Investigadora	Investigadora	Investigadora
Métodos participativos de investigación visual	Participante Investigadora	Participante Investigadora	Participante Investigadora	Participante Investigadora	Participante Investigadora

Elaboración propia.

Reflexión Epistemológica en Torno a la Producción Visual

En las investigaciones revisadas, el protagonismo de los sujetos en cada etapa es determinante y permite diferenciar las metodologías. Por lo general los sujetos participantes son involucrados en la interpretación de los materiales visuales (excepto en la foto-etnografía), en cambio su participación en la etapa de producción constituye un nodo crítico.³

Muchas investigaciones utilizan el término de *photo-elicitation interview* aunque introduzcan en las entrevistas material producido por los sujetos participantes, razón por la cual se han clasificado aquí en el tipo *fotovoz* o entrevista auto-guiada. Como lo señalan Torre & Murphy (2015), la entrevista de activación visual tradicional moviliza materiales visuales recolectados o producidos por el investigador, pero muchos autores amplían el concepto de PEI a las entrevistas con activación en base a materiales producidos por los participantes.

No se encuentra investigación que proponga la producción de datos visuales sin solicitar alguna forma de interpretación. Sí existen casos de fotovoz que no contemplan entrevista, sea porque los participantes desistieron, sea porque el investigador prefiere proponer un formato de interpretación distinto. Por ejemplo,

en el trabajo de Ruglis y Vallée (2016) con estudiantes desmovilizados de la escuela, utilizan el *photofeedback* (Harper, 2002), donde los sujetos escriben un comentario para cada una de sus producciones.

No obstante, varios autores hablan de manera indistinta de entrevista de activación visual y de entrevista auto-guiada, bajo el paraguas generalizado de "PEI". Desde la perspectiva postestructural, estas metodologías parecen muy distintas, en la medida en que cambia el protagonista de la producción de los datos visuales y las relaciones epistemológicas dentro del estudio.

En efecto, la participación de los sujetos en la producción de material visual favorece una forma particular de expresión más accesible para ciertos sujetos o para ciertas dimensiones como las emocionales. Además, los autores nos dicen que la producción visual por los participantes tiene un efecto de empoderamiento y de transformación de la realidad vivida, al permitir cuestionar las representaciones dominantes que se imponen sobre ellos (Grinberg, Infante, Matus, y Vizcarra, 2014; Allan & Tinkler, 2015; Martínez-Guzmán, Prado-Meza, Tapia Muro, & Tapia González, 2018). Desde una perspectiva postestructural, la producción de material visual abre la posibilidad de interrogar la visión unificada del *self*, multiplicando las perspectivas y los registros visuales (Allan & Tinkler, 2015), y sobrepasando las restricciones del lenguaje (Spyrou, 2011). Por tanto, existe una distinción epistemológica fundamental que es importante subrayar entre las metodologías de la PEI y de la fotovoz.

Por último, es importante señalar que una investigación etnográfica, al utilizar el registro visual, no se convierte necesariamente ni en transformadora ni en empoderadora. Según Packard (2008), lo importante es tomar en cuenta las relaciones de poder que se despliegan en cada momento de la investigación para tratar de modificar el desequilibrio inherente a la configuración epistemológica. Pero también es necesario guardar en mente que las condiciones de marginalización de ciertas personas no se pueden transformar con un mero dispositivo metodológico, tal como lo muestra su estudio con personas en situación de calle.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se han presentado y analizado dos modalidades específicas de investigación educativa para estudiar las experiencias infantiles: la etnografía escolar y la etnografía visual. Por un lado, se ha establecido una genealogía de las etnografías escolares, tensionadas entre su fundación por los antropólogos, su apropiación por los sociólogos y las críticas que surgen desde el mundo anglosajón y desde Latinoamérica, y que llevan al giro "post". Por otro lado, se ha elaborado una tipología de las etnografías visuales a partir de la identificación de cinco etapas claves en el proceso investigativo. Para ambos enfoques, se ha reflexionado sobre las implicancias epistemológicas de cada dispositivo investigativo.

Desde la perspectiva postestructuralista que sustenta este trabajo, se han cuestionado ambos enfoques en su dimensión epistemológica, interrogando las relaciones entre quien investiga y quien es objeto o sujeto del estudio. En efecto, para investigar las experiencias infantiles desde una perspectiva postestructural, es necesario cuestionar las herramientas utilizadas y hacerse cargo de las relaciones de poder que atraviesan el estudio. Las y los niños, como sujetos infantiles, están intrínsecamente ubicados en una situación subalterna con respecto a la adulta investigadora. Además, este estudio se desarrolló específicamente en una escuela marginalizada de Santiago de Chile, por lo que, a la desigualdad etaria, se agregaba una desigualdad socioeconómica y cultural. El trabajo presentado, en tanto análisis de dos modalidades de investigación etnográfica adecuadas para trabajar con niños, tuvo como finalidad la elaboración de dispositivos metodológicos propios, en el marco de una tesis de doctorado sobre inclusión/exclusión social.

Cabe destacar que, si bien el diseño original del estudio contemplaba la realización de entrevistas y producción visual con las y los niños, el dispositivo específico fue elaborado durante el proceso de campo, a la luz del trabajo realizado, de acuerdo al análisis de la literatura, y gracias a las conversaciones con pares y evaluadoras. La post-etnografía escolar y visual realizada contempló dos dispositivos de producción visual infantil. Primero la producción de un foto-kit colectivo con los estudiantes del curso. Segundo la realización

de dibujos individuales durante las entrevistas. Las fotografías realizadas por las y los niños del curso durante varios recreos fueron luego seleccionadas con ellos durante un horario de clase. Se imprimieron en blanco y negro y formato pequeño, para pasar de 90 fotos a 42. Luego se imprimieron las fotografías seleccionadas a color y en formato 10 x 15. Estas sirvieron de base para la primera parte de las entrevistas grupales de niños, donde se realizó una actividad de Fotolenguaje para interpretar las producciones visuales a partir del detonante “tus mejores momentos en la escuela”. Las y los niños seleccionaron una o dos fotografías y explicaron qué les recordaban, generando conversaciones con la investigadora y entre ellos. Luego, en un segundo momento, se les solicitó que realizaran un dibujo en una hoja de papel y con lápices de colores, y que representaran su “anti-retrato”.⁴ Durante la producción visual, se siguió conversando en torno a sus producciones y sus experiencias. En ese sentido, se utilizó el modelo de la entrevista auto-guiada, ya que no fue posible profundizar en el análisis y la escritura con los participantes.

El análisis y las reflexiones presentadas en este artículo fueron determinantes para avanzar hacia una deconstrucción de los supuestos de la investigadora y así acercarse a las experiencias infantiles. Esto se observó tanto en la forma de redactar el diario de campo como en el análisis que se pudo hacer de este, donde se incorporó y se analizó el punto de vista de la investigadora. Además, el trabajo de campo fue acompañado por un taller autogestionado con pares doctorantes, el cual favoreció el análisis crítico de la postura investigativa durante todo el proceso. De la misma manera, los dispositivos visuales fueron concebidos especialmente de acuerdo al contexto del estudio, después de cuatro meses de campo. Se privilegiaron dispositivos que favorecieran el empoderamiento y la decisión de las y los niños en todo momento. Todo el proceso de campo y de producción de los datos, así como las interacciones previas, durante y posteriores a las entrevistas, fueron objeto de análisis. Así, el nombre de “post-etnografía escolar visual” corresponde a una comprensión a *posteriori* del trabajo realizado, más que a una etiqueta declarativa previa. Entender los fundamentos y las diferencias entre los enfoques y distintos tipos de etnografías, así como identificar los momentos claves en los estudios que incorporan visualidad, resultó relevante y necesario para evaluar sus posibilidades y sostener la investigación.

La presente reflexión metodológica y epistemológica se comparte como insumo para la toma de decisiones investigativas que articulen el marco teórico-conceptual del estudio con el fenómeno estudiado, el contexto de su realización, los objetos/sujetos considerados y los dispositivos desplegados. En una investigación desde una perspectiva posestructuralista, la pregunta por las relaciones de poder que atraviesan el proceso investigativo queda siempre pendiente, suspendida en cada momento del estudio, alertando a quien investiga sobre la complejidad de las configuraciones epistemológicas que genera.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer el aporte del trabajo de Ángela Cañón Moreno (Mg.) y las conversaciones con ella, así como los comentarios de los revisores del manuscrito. Este artículo ha sido financiado por ANID, proyecto Postdoctorado n°3200674, y ha sido auspiciado por el Centro Justicia Educativa financiado por ANID PIA CIE160007. Se ha presentado una primera versión de este estudio en agosto 2019, en el marco del 5° Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIIE 2019, Santiago de Chile), bajo el título “Post-etnografía escolar visual con niñas/os: Opciones metodológicas y epistemológicas”.

REFERENCIAS

- Adams St Pierre, E. (1999). The work of response in ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(3), 266-287. DOI: <https://doi.org/10.1177/089124199129023442>
- Adams St. Pierre, E. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/095183997237278>

- Adams St. Pierre, E. (1997/2010). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 365-383. DOI: <https://doi.org/10.1080/095183997237179>
- Adams St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19. Disponible en: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521>
- Adams St. Pierre, E. (2015). Writing as Method. En G. Ritzer, *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (Ed.). John Wiley & Sons, Ltd.
- Adams St. Pierre, E. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 0(0), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Adams St. Pierre, E., & Jackson, A. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800414532435>
- Adler, P.A. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Agyeiwaa Poku, B. Caress, A.-L. & Kirk, S. (2019). The Opportunities and Challenges of Using Photo-Elicitation in Child-Centered Constructivist Grounded Theory Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406919851627>
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (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. *Estudios Pedagógicos XLI, N° Especial*, 81-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Allan, A., & Tinkler, P. (2015). 'Seeing' into the past and 'looking' forward to the future: visual methods and gender and education research. *Gender and Education*, 27(7), 791-811. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1091919>
- Allen, L. (2011). The camera never lies?: analysing photographs in research on sexualities and schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 761-777. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.620757>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Anderson, G. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543059003249>
- Armijo Cabrera, M. (2020). Entre vida y muerte: la inclusión social de los niños en una escuela marginalizada. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1494, 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1494>
- Armijo Cabrera, M. (2019a). Femenino/masculino y emocionalidad desde una infancia marginalizada. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.2>
- Armijo Cabrera, M. (2019b). Micro-politics of a marginalized school: between inclusion and standardisation. *Universitas*, 20, 187-204. DOI: <http://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Armijo Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Armijo Cabrera, M. y Rojas Fabris, M. (2020). Virtualidad y cultura digital en las experiencias escolares infantiles: una etnografía visual en contexto de pobreza. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.8>
- Ayala, R. & Koch, T. (2019). The Image of Ethnography—Making Sense of the Social Through Images: A Structured Method. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406919843014>
- Ball, S. (1990). Putting Politics Back into MicroPolitics: A Response to Richard G. Townsend's 'Toward a Broader Micropolitics of Schools'. *Curriculum Inquiry*, 20(2), 225-229. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1180127>

- Barrantes-Elizondo, L. (2019). Creating Space for Visual Ethnography in Educational Research. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rec.23-2.19>
- Becker, H. (1983). Studying Urban Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(2), 99-108. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3216483>
- Benadusi, L. (2001). Equity and Education. A critical review of sociological research and thought. En W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani, *In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies* (Eds.) (pp. 25-64). Berlin, Alemania: Springer.
- Blackman, S. (2007). 'Hidden Ethnography': Crossing Emotional Borders in Qualitative Accounts of Young People's Lives. *Sociology*, 41(4), 699-716. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038507078925>
- Brisset, D. (1999). Acerca de la fotografía etnográfica. *Gazeta de Antropología*, 15, artículo 11. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7534>
- Camargo, M. (2013). Investigación y pedagogía en las facultades de ciencias de la educación de las universidades públicas colombianas (1980-1990). *Praxis & Saber*, 4(7), 223-244. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.2056>
- Cerletti, L. (2017). Antropología y educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, 49, 123-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300005>
- Clark, C. (1999). The Autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experience. *Visual Sociology*, 14(1), 39-50. DOI: <https://doi.org/10.1080/14725869908583801>
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507-1527. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Collier, J. (1957). Photography in anthropology: a report on two experiments. *American Anthropologist*, 59, 843-859. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1957.59.5.02a00100>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Croghan, R., Griffin, C., Hunter, J., & Phoenix, A. (2008). Young People's Constructions of Self: Notes on the Use and Analysis of the Photo - Elicitation. *Methods, International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 345-356. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645570701605707>
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1980). The Two Traditions in Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared. *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 139-152. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1392713>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2 : Mille plateaux*. Paris: Ed. de Minuit.
- Derouet, J.-L., & Henriot-Van Zanten, A. (1987). Note de synthèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe]. *Revue française de pédagogie*, 78, 73-108. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1987.2415>
- Eisenhart, M. (2001). Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With. *Educational Researcher*, 30(8), 16-27. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X030008016>
- Erickson, F. (1973/1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 51-66. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3216442>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. Disponible en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Foley, D., & Valenzuela, A. (2005). Critical Ethnography. The Politics of Collaboration. En N. Denzin, & L. Y., *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 217-234). Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- Foley, D., Levinson, B., & Hurtig, J. (2001). Anthropology Goes inside: The New Educational Ethnography of Ethnicity and Gender. *Review of Research in Education*, 25, 37-98. DOI: <https://doi.org/10.2307/1167321>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- González Alcantud, J. A. (1999). La fotoantropología, el registro gráfico y sus sombras teóricas. *Revista de Antropología Social*, 8, 37-55. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO9999110037A>
- Grinberg, S., Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos XL(2)*, 203-219. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300013>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). Sonora: Colegio de Sonora.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Jackson, A. (2003). Rhizovocality. *Qualitative Studies in Education*, 16(5), 693-710. DOI: <https://doi.org/10.1080/0951839032000142968>
- Jordan, S., & Yeomans, D. (1995). Critical Ethnography: Problems in Contemporary Theory and Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 389-408. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1393266>
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). 'Seeing through different eyes': exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640410001700534>
- Lather, P. (2000). Against empathy, voice and authenticity. *Kvinder, Kon and Forskning*, 9(4), 16-25. DOI: <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i4.28384>
- Levinson, B., Sandoval-Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. *Tendencias actuales. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003402>
- López, G., Assaél, J. y Neumann, E. (1984). *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares*. Santiago de Chile: PIIE.
- Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C., Tapia Muro, C., y Tapia González, A. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 157-185. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22608>
- Maturana, G. y Garzo, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Melleiro, M., & Gualda, D. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y Enfermería*, XI(1), 51-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532005000100006>
- Meo, A. (2010). Picturing Students' Habitus: The Advantages and Limitations of Photo-Elicitation Interviewing in a Qualitative Study in the City of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(2), 149-171. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940691000900203>
- Ogbu, J. (1981). School ethnography : A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 9-29. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3216214>
- Packard, J. (2008). 'I'm gonna show you what it's really like out here': the power and limitation of participatory visual methods. *Visual Studies*, 23(1), 63-77. DOI: <https://doi.org/10.1080/14725860801908544>
- Padawer, A. (2003). Un exótico demasiado familiar: la investigación etnográfica en educación y un ejercicio de autoetnografía. *Cuadernos de Antropología Social*, 18, 205-222. DOI: <https://doi.org/10.34096/cas.i18.4592>
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138. DOI: <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4482>

- Pauwels, L. (2010). Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods & Research*, 38(4), 545-581. DOI: <https://doi.org/10.1177/0049124110366233>
- Pavez-Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Peña, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos* 36(2), 195-211. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200011>
- Peña, M., Chávez, P., y Vergara, A. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300. Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=70342712010>
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media And Representation In Research*. London, UK: Sage publications.
- Piper, H., & Frankham, J. (2007). Seeing Voices and Hearing Pictures: Image as discourse and the framing of image-based research. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 373-387. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596300701458954>
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory*, 47(3), 287-313. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1997.00287.x>
- Poveda, D., Matsumoto, M., Morgade, M., & Alonso, E. (2018). Photographs as a research tool in child studies: some analytical metaphors and choices. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 170-196. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3350>
- Rausky, M. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renjones – Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 62, 134-158. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11117/234>
- Richardson, L. (2000). New Writing Practices in Qualitative Research. *Sociology of Sport Journal*, 17, 5-20. DOI: <https://doi.org/10.1123/ssj.17.1.5>
- Richardson, L., & Adams, St. Pierre, E. (2005). Writing. A Method of Inquiry. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Eds.) (pp. 959-978). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rifa-Valls, M. (2009). Deconstructing immigrant girls' identities through the production of visual narratives in a Catalan urban primary school. *Gender and Education*, 21(6), 671-688. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802680040>
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, 8, 29-45. Disponible en: <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografada-y-teorizada-de-la-investigacion-educativa6.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 13, 53-64. DOI: <https://doi.org/10.34096/cas.i13.4664>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Ruglis, J., & Vallée, D. (2016). Student disengagement as/and unfairness: Re-reading schools through photos. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(2), 186-216. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112402>
- Russel, L. (2007). Visual methods in researching the arts and inclusion: possibilities and dilemmas. *Ethnography and Education*, 2(1), 39-55. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457820601159042>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_11.pdf

- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Torre, D., & Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using Photo-Elicitation Interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23(111). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories groupales. *Le Carnet PSY*, 1(141), 39-42. DOI: <https://doi.org/10.3917/lcp.141.0039>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y 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*, 14(1), 55-65. DOI: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yañez-Urbina, C., Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla B. (2019). La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Zaros, A. A. (2019). Familia y religio#n en Buenos Aires: el ana#lisis reticular en una investigacio#n cualitativa con foto elicitacio#n. *Revista Latinoamericana de Metodologi#a de las Ciencias Sociales*, 9(2), e060. DOI: <https://doi.org/10.24215/18537863e060>

NOTAS

- 1 Es preciso señalar que todos los estudios de investigación-acción no comparten esta perspectiva objetivista sobre la realidad. La investigación-acción también ha aportado estudios críticos y transformadores que se ubican en la rama crítica. No obstante, inicialmente su posicionamiento no implicaba un análisis subjetivista de la realidad. Que la persona quien investiga sea docente no supone necesariamente una aproximación epistemológica subjetivista ni que cuestione el enfoque objetivista-positivista.
- 2 Traducción personal de la autora.
- 3 No se integran aquí las entrevistas de explicitación, utilizadas a menudo en el campo de la formación profesional, que consisten en solicitar de los sujetos participantes que produzcan una interpretación y un análisis de sus propias acciones, registradas visualmente por el investigador y presentadas durante la entrevista.
- 4 Para mayor detalle sobre el marco teórico, la metodología y los resultados del estudio, se puede consultar Armijo Cabrera (2019a, 2019b, 2020) y Armijo Cabrera y Rojas (2020).