

Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo

The voices of the student in socio-educational research: transcending adultcentrism

Berenice Pacheco-Salazar¹ ORCID 0000-0002-3691-3640

Recibido: 15-5-2018 • Aprobado: 10-8-2018

Cómo citar: Pacheco-Salazar, B. (2018). Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo. *Ciencia y Educación*, 2(2), 43-51. doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i2.pp43-51>

Resumen

Recuperando los planteamientos de autoras como Susinos, Calvo, Fielding y Parrilla, el presente trabajo expone reflexiones sobre los desafíos que implica trascender el adultocentrismo en el quehacer educativo y, de manera específica, en la investigación socio-educativa; así como su importancia en los procesos de mejora escolar. Para ello, se aborda la voz del estudiantado como corriente que establece una ruptura con las nociones tradicionales sobre la producción del conocimiento científico. El artículo presenta, además, una experiencia de investigación cualitativa que se llevó a cabo desde procedimientos propuestos por este enfoque, y que utilizó dinámicas artísticas como estrategia de levantamiento de información.

Palabras clave: investigación educativa, investigación cualitativa, participación, voces del estudiantado, inclusión educativa, diversidad, adultocentrismo.

Abstract

Recovering the approaches of authors such as Susinos, Calvo, Fielding, and Parrilla; this work exposes reflections on the challenges involved in transcending adultcentrism in education and, specifically, in socio-educational research, as well as its importance for school improvement processes. For this, the student's voice is addressed as a current which establishes a rupture with traditional notions about how scientific knowledge is produced. The article presents, in addition, a qualitative research experience which was carried out from procedures proposed by this approach and used artistic dynamics as a strategy for gathering information.

Keywords: research, education, qualitative research, participation, student voices, educational inclusion, diversity, adultcentrism.

1. Labora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Correo-e: berenice.pacheco@intec.edu.do

1. Introducción

El presente trabajo se estructura en cuatro principales secciones: la primera, conceptualiza la noción de adultocentrismo y algunas de sus consecuencias en el contexto educativo; mientras que la segunda y la tercera, abordan el origen de la corriente “la voz del estudiantado”, así como algunas de sus implicaciones en la investigación socio-educativa. Finalmente, se presenta una experiencia de investigación cualitativa, donde el compromiso con las voces del estudiantado llevó a utilizar dinámicas artísticas como principal técnica de levantamiento de información.

2. Adultocentrismo... o el perpetuo futuro

El adultocentrismo es un modelo de relacionamiento basado en una asimetría de poder, que crea jerarquía entre el mundo adulto y el “no adulto”. Desde esta estructura, no se admite la posibilidad de construir relaciones intergeneracionales basadas en la horizontalidad y heterarquía, en tanto, la edad es entendida como un factor natural de superioridad y autoridad.

El adultocentrismo es una práctica social de poder, que se traduce en el no reconocimiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) como sujetos de pleno derecho y, por tanto, en diversas formas de discriminación y violencia hacia ellos y ellas. Esto, pues, se considera la adultez como la etapa óptima del desarrollo humano, donde se tiene voz, razón y potestad para y sobre “lo inexperimentado e inmaduro”.

La comprensión adultocéntrica de la realidad implica prescripciones, normas, saberes y prácticas de exclusión en base a las diferencias generacionales que, en palabras de Vásquez (2013), se constituyen en un poder sobre la vida, la identidad y la subjetividad de las personas. Quijano (2000) llama *colonialidad de poder* a los distintos mecanismos de dominación que tienen como referencia histórica la colonización y la internalización de la lógica eurocéntrica. Desde este entendido, Tineo (2014) y Vásquez (2013) señalan que el adultocentrismo (o la colonialidad adultocén-

trica) se constituye en un mecanismo de control y de reproducción de las desigualdades sociales.

Lamentablemente, nuestros sistemas escolares tradicionales continúan organizándose en base a la noción de que la infancia, la adolescencia y la juventud son etapas de transición hacia la adultez, justificándose así que sean las personas adultas las únicas responsables de dictar e imponer la lógica de la dinámica en la gestión escolar (Susinos, 2009; Calvo, Haya & Susinos, 2012). El patriarcado adultocéntrico permea muy intensamente la convivencia escolar (Pacheco-Salazar, 2017), instaurando una matriz de subordinación generacional donde se subvaloran las experiencias y aportes de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; se establecen de manera impositiva las normativas y pautas de relacionamiento desde las expectativas y comprensiones adultas, y se ejerce dominación desde el grupo de personas adultas docentes, hacia las demás generaciones presentes en el centro educativo.

Desde esta lógica, niños, niñas, adolescentes y jóvenes son estudiados, disciplinados y valorados desde la óptica adulta y desde una noción preconcebida del ser niño y el ser joven que suele ser homogeneizante, esencialista y estigmatizante, lo que dificulta la armónica y horizontal convivencia entre distintas generaciones. De esta manera, el estudiantado queda constituido en una masa invisible: “un grupo de personas sin capacidad, madurez ni formación para pensar y participar en unos procesos que se considera que han de ser guiados por expertos, y por eso sus voces han sido silenciadas y desautorizadas” (Parrilla, Martínez-Figueira & Zabalza, 2012, p. 123). En palabras de Sandoval (2011) en muchas escuelas apenas hay “oportunidades para que los alumnos puedan hacerse oír, y si existen, apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores y personal del centro” (p. 118).

3. Un punto de partida epistemológico: las voces del estudiantado

El concepto de voz que pretendemos abordar surge originalmente de diferentes movimientos políticos, sociales y educativos en defensa de la participación

de grupos minoritarios e históricamente marginados. Preguntarse quiénes socialmente tienen una voz válida, autorizada y escuchada, y cuál es la razón de esto, se constituye en una poderosa herramienta para:

develar las desigualdades e injusticias que se mantienen a lo largo del tiempo y que limitan o impiden que determinados individuos y/o colectivos participen en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de su propia vida o de la gestión de lo común. (Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011, p. 18).

De manera específica, la corriente la *voz del alumnado* surge en las últimas dos décadas (Fielding, 2011), en el marco de los planteamientos de la educación inclusiva, cuando se empieza a hacer evidente que las consideraciones de las y los estudiantes se encuentran ausentes en todos los debates sobre aprendizaje y educación (Cook-Sather, 2006).

La voz del alumnado, los sin voz pedagógica, la voz de a quien habitualmente no se le da la palabra en la escuela (Susinos, 2009; Bragg & Manchester, 2012) o, como prefiero llamarle, las *voces del estudiantado*, son diversas formas de nombrar a una misma corriente que asume como punto de partida el reconocimiento de que todo/a estudiante es sujeto de pleno derecho.

En este sentido destaco que prefiero utilizar el concepto *voces del estudiantado* para explicitar la diversidad como elemento intrínseco de cualquier grupo de personas, y así “no esencializar la voz del alumnado como si fuera una voz homogénea, única, estática, definitiva” (Susinos, 2009, p. 119). Se trata, más bien, de reconocer dicha diversidad y crear los espacios y las condiciones para que todo estudiante sea escuchado, valorado y considerado, esto es, “reconocer y poner en valor la experiencia y los testimonios de quienes habitualmente han permanecido al margen” (Susinos & Parrilla, 2008, p. 162). Al respecto Messiou reflexiona (2013) que, una realidad educativa solo puede conocerse si escuchamos las voces de todo el estudiantado, sin excepción, lo cual resulta un elemento clave para toda práctica pedagógica y para todo proceso de investigación educativa.

En palabras de Parrilla, Martínez-Figueira y Zalbalza (2012), solo se logra un proceso auténtico de

participación cuando se confía en las posibilidades de cambio del alumnado, y “se impulsan y propician espacios de reflexión, diálogo y acción sobre cuestiones que interesen y preocupen al estudiantado” (Fielding, 2004, p. 15). De esta manera, asumir el compromiso con estas *voces* implica revisar las nociones sobre participación estudiantil, puesto que no se trata de usarla como algo instrumental, ornamental o manipulado según los intereses de las personas adultas, ni de reducir la participación a “los canales institucionales más o menos formalizados, ni a la participación delegada o elitista a través de representantes” (Susinos, 2012, p. 17).

Según han concluido distintos estudios, la consideración y la participación activa de las *voces del estudiantado* posibilita la mejora de la cultura escolar, la convivencia e inclusión (Beaudoin, 2005; Cushman, 2003; Escobedo, Sales & Traver, 2017; Fletcher, 2003; Shultz & Cook-Sather, 2001), la utilización de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (Baroutsis, McGregor & Mills, 2016; Mitra, 2003), el incremento de los logros de aprendizaje (Bell & Aldridge, 2014; Cook-Sather, 2006; Flutter & Rudduck, 2006; Robertson, 2015) y el fortalecimiento de los procesos de evaluación docente (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012; Borup & Stevens, 2017; Bragg, 2007).

4. Algunas implicaciones de las voces del estudiantado en la investigación educativa y social

*Él me hacía muchas preguntas
y sin embargo parecía no querer oír las mías.*
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*

Resulta altamente provocador el título de uno de los trabajos de Parrilla, *¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?* (2009), pues lleva a reflexionar sobre cómo muchas veces los estudios sobre democracia, participación, inclusión y cultura de paz replican dentro de sus diseños metodológicos —no necesariamente de manera consciente— la misma lógica vertical que pretenden investigar para transformar.

El compromiso con las *vozes del estudiantado* reta las nociones tradicionales sobre cómo se produce el conocimiento científico, planteándonos la necesidad de realizar investigaciones comprometidas con los principios de igualdad e inclusión y con “dar visibilidad y convertir en un problema pedagógico lo que con frecuencia pasa inadvertido” (Susinos, 2012, p. 122). Las *vozes del estudiantado*, al igual que aluden a diversidad, inclusión y participación, también hacen referencia a “muchas y muy variadas formas que el alumnado elige para expresar sus ideas, opiniones, creencias y necesidades respecto a cualquier asunto relacionado con su experiencia escolar” (Haya, 2011, p. 29).

Se han desarrollado experiencias donde el propio estudiantado se constituye en parte activa del equipo de investigación con responsabilidad de acordar y construir “los métodos que iban a utilizar para explorar la marginación en sus contextos particulares” (Messiou, 2013, p. 102), e incluso, experiencias donde se han convertido en investigadores en sí mismos (Fielding, 2004, 2011). De esta manera, se trasciende la visión del estudiantado como “fuente de datos” (Fielding, 2004; Susinos & Ceballos, 2012) en las que “se limitan a responder a interrogantes planteadas externamente” (Susinos, 2009), hasta lograr aproximarnos a un enfoque más participativo del estudiantado como constructores activos del conocimiento científico en todas sus fases: diseño, levantamiento de información, análisis y difusión. Así, los y las estudiantes pasan de ser objeto de investigación a ser sujetos activos en dicho proceso, y con esto ejercen plenamente su derecho a participar y expresar sus opiniones.

Sandoval (2011) enfatiza que a veces las formas más ordinarias que tienen los y las investigadoras para recoger información no resultan válidas, “bien porque la capacidad verbal o escrita de los alumnos no resulta lo suficientemente adecuada o bien porque la pérdida del anonimato hace que las respuestas queden sesgadas” (p. 121) o, agrego, porque simplemente las motivaciones de quien investiga no se corresponden con los intereses y vivencias propias del estudiantado.

No es casual entonces, que diversos profesionales de la investigación hayan desarrollado nuevas formas de aproximarse al campo y de realizar procesos de

levantamiento de información de manera más horizontal, creativa y dialógica, desde un “ejercicio de escucha atenta que sea sincero y no superficial o demagógico” (Calvo & Susinos, 2010, p. 76).

La principal apuesta de esta corriente investigativa la constituyen las técnicas biográfico-narrativas, una forma de reconocer y dar protagonismo a los propios sujetos. A través de estas, se busca tener acceso “a las narrativas vitales que las personas tienen a su alcance y que les permiten dar sentido a su mundo y relacionarse con él” (Susinos & Parrilla, 2013, p. 93) y analizar sus auto-descripciones y sus auto-conceptos para conocer sus satisfacciones e insatisfacciones desde sus propias subjetividades (Susinos, Calvo & Rojas, 2009).

Estas técnicas biográfico-narrativas otorgan a los recuerdos y a los sentimientos “la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología más tradicional les deniega” (Susinos & Parrilla, 2013, p. 93). A continuación, se citan algunas de las técnicas biográficas-narrativas más relevantes según diversos autores (Doval, Martínez-Figueira & Raposo, 2013; Messiou, 2013; Parrilla, Martínez-Figueira & Zabala, 2012; Susinos & Parrilla, 2008):

- Auto-presentación libre: La persona realiza una presentación descriptiva de sí misma de manera libre y espontánea.
- Entrevista biográfica: Sirve como vía para recordar y conversar sobre la trayectoria vital de la persona.
- Entrevista focalizada: Rememora aspectos de la biografía según ciertos intereses propuestos por quien realiza la entrevista.
- Análisis de fotografías: La persona entrevistada selecciona una foto de especial significado en su vida, lo cual genera un diálogo sobre los acontecimientos y circunstancias en torno a dicho momento.
- Biograma (o historia de vida): Consiste en desarrollar de manera gráfica los acontecimientos cronológicos que la persona entrevistada considera más significativos en su vida y su vida escolar.
- Mensaje en una botella: Consiste en pedir a las personas entrevistadas que escriban un mensa-

je para ser enviado a otro planeta, cuyo propósito es comunicar algo que no les gusta de la escuela y que quisieran cambiar. La compilación de todos estos mensajes puede utilizarse luego para sesiones de reflexión grupal sobre los sentimientos y sentidos de interpretación manifestados en cada mensaje.

- Entrevistas individuales y grupos focales utilizando uso de imágenes, sociogramas, trabajo con dibujos y representación de roles.
- Fotovoz o fotografía participativa: Consiste en solicitar al estudiantado que fotografíe libremente distintos espacios y escenas de sus centros educativos, posteriormente, se invita a reflexionar de manera grupal sobre sus vivencias, preocupaciones y propuestas de cambio. En algunas experiencias investigativas, se ha pedido al estudiantado tomar fotografías acompañadas de narrativas colaborativas con sus opiniones, sobre cómo puede mejorar la escuela y de qué forma pueden ellos y ellas participar en esa transformación.

Desde la perspectiva de las *voces del estudiantado*, se importantiza lo subjetivo y lo vivencial, lo cual implica un reconocimiento de la subjetividad como fuente de conocimiento social y lo narrativo como vía para entender los fenómenos sociales, en los términos que plantea Parrilla (2009). Se reconoce, entonces, como importante –llegada la fase de análisis de la información– la triangulación de las informaciones recolectadas a través del uso de distintas técnicas e instrumentos, la comparación de cada relato biográfico para la identificación de temas recurrentes, así como el análisis individual de cada narración. Posteriormente, se realiza un análisis transversal, comprendiendo así “a los individuos como personas, no como seres aislados y autosuficientes, sino como esencialmente relacionales” (Fielding, 2011, p. 50).

Otro reto lo constituyen los silencios, considerados también como una voz legítima. Susinos y Ceballos (2011) insisten en que el silencio en sí mismo es un “contenedor de significados” (p. 38), en la medida que encierra recuerdos, vivencias y sentimientos que son también elementos clave para el análisis de cualquier realidad. El silencio es, por tanto, un impor-

tante aspecto a analizar en las biografías narrativas: prestar atención a lo que se dice y a lo que no se dice.

5. Una experiencia de investigación socio-educativa: dinámicas artísticas como dispositivos de levantamiento de información con el estudiantado

Debarbieux, Garnier, Montoya y Tichit (1999) y Marchesi (2008) plantean que muchos estudios sobre violencia escolar y la cultura de los centros educativos, solo asumen como punto de referencia las concepciones y experiencias de los y las docentes. Ceballos et al. (2012) señalan que, en la temática de la violencia escolar las voces del estudiantado han sido las menos oídas, “y cuando se le ha escuchado ha sido constreñida básicamente al análisis de los conflictos entre los propios alumnos” (p. 576), y desde lo que las personas adultas consideran o no, como violencia.

Estar, ser y con-vivir en la escuela: la violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes (Pacheco-Salazar, 2017, 2018) es una investigación descriptiva-interpretativa de carácter transversal, en la que a través del estudio de casos múltiples, y desde un enfoque cualitativo, se priorizó la “explicación sensible y detallada” (Brighi & Genta, 2010, p. 112) de las relaciones que modelan el convivir en el entorno escolar, indagando el sentido que el estudiantado y el profesorado otorgan al fenómeno de la violencia escolar.

En este trabajo, para el levantamiento y análisis de la información se utilizaron procedimientos propuestos por la teoría fundamentada (en inglés, *grounded theory*) y por la corriente de las *voces del estudiantado* para el levantamiento y análisis de la información. Todo esto hizo que la investigación tuviese como principal característica su diseño emergente (Creswell, 2002) ya que el mismo fue expandiéndose durante el proceso de trabajo de campo, en reconocimiento de que “quien investiga no debe ni puede atribuirse la potestad de asumir como sobreentendido el fenómeno a estudiar” (Pacheco-Salazar, 2012, p. 50).

Desde el compromiso asumido con las *voces del estudiantado*, privilegié escuchar y conocer sus opi-

niones y experiencias como punto de partida clave para construir conocimientos sobre la violencia escolar desde el contexto local. Esta fue una decisión fundamentada en que es justamente el estudiantado la razón de ser de la escuela y que, por tanto, debe ser una voz protagónica en la reflexión sobre esta problemática. Así como no es posible formular propuestas de mejora de la convivencia escolar desde lo meramente normativo, tampoco lo es sin reconocer las vivencias, sentimientos, opiniones y expectativas de las y los propios estudiantes.

Desde este entendido, el trabajo de campo se desarrolló a través de una multiplicidad de técnicas que se complementaron y modularon entre sí: los grupos focales, las entrevistas a profundidad, la observación no participante a través de un sistema descriptivo y los talleres lúdicos-creativos. Estas cuatro técnicas de levantamiento de información implicaron una inmersión de cuatro meses en cada uno de los centros educativos. Además, permitieron transitar desde una exploración espontánea y abierta (a través de los talleres lúdicos-creativos y las primeras observaciones), hasta la profundización y comprensión del fenómeno, desde los marcos de sentido de los actores del proceso educativo (a través de los grupos focales, las entrevistas a profundidad y las propias observaciones).

Cabe resaltar que los talleres lúdicos-creativos se constituyen en la principal innovación metodológica del estudio, en tanto se utilizaron dinámicas artísticas como dispositivos de recolección de información. Estos tuvieron como centro el teatro, por su capacidad de incorporar el juego, la palabra y el cuerpo en su accionar y, de manera complementaria, se utilizaron ejercicios de dibujo y escritura creativa. Estas actividades permiten la concentración y la participación activa, individual y grupal, y posibilitan que se puedan expresar con más soltura estudiantes que quizás tengan mayor reserva en la expresión del cuerpo y/o ante un grupo de pares. El teatro y las dinámicas de expresión corporal creativa son reconocidas como dispositivos de levantamiento de información dentro de la metodología cualitativa (Paulín et al., 2011; Saldaña, 2015), pues se considera que a través del juego y el arte se aporta a generar confianza e integración en un grupo.

En coherencia con los planteamientos de las *vozes del estudiantado*, los talleres buscaron desarrollar, no solo un proceso de empatía y confianza con el estudiantado, sino también la libre y espontánea expresión sobre las cuestiones de interés para el estudio. De esta manera, fue posible constatar que la violencia escolar emergió en todos los casos como una problemática sentida como muy importante en la dinámica escolar, y se pudo iniciar la indagación del fenómeno sin un juicio preconcebido ni categorías consideradas a priori, siguiendo los aportes del investigador francés Debarbieux (citado en Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006). Así, desde la concepción inicial de esta investigación, se buscó profundizar no solo en aquellos actos que visiblemente pueden considerarse violentos, sino también en aquellos que suelen pasar desapercibidos, o ser minimizados, pero que “en el mundo interno de nuestros niños y niñas tienen eco y adquieren sentido en la constitución de su propio self” (Cabrera, 2005, p. 53).

En adición a lo anterior, los talleres lúdico-creativos sirvieron para ir reconociendo las mejores formas de lograr un acercamiento al lenguaje y al imaginario del estudiantado y sus docentes, de manera que el posterior trabajo con los grupos focales y entrevistas a profundidad fue diseñado en base a las informaciones que emergieron como relevantes de manera recurrente en los centros educativos. Además, el desarrollo de estos talleres sirvió para minimizar las barreras de expresión que suponen las bajas competencias de comprensión lectora y de producción escrita, al momento de aplicar cuestionarios o encuestas.

Utilizar el juego, el arte y la creatividad como herramientas centrales en los talleres resulta de mucha conveniencia para la generación del interés y la motivación para participar en todo el estudio, reconociendo que los talleres lúdicos-creativos contribuyeron a la calidad, profundidad y solidez de los hallazgos de la investigación.

6. A modo de conclusión

Las *vozes del estudiantado* es una perspectiva que nos desafía a la posibilidad de avanzar hacia nuevas

formas de pensar y hacer la vida escolar y, tal y como señala Susinos (2012), a lograr una participación estudiantil que desborde los estrechos límites de lo que habitualmente constituyen nuestras labores docentes.

Asumir este compromiso implica necesariamente trascender las miradas y las prácticas adultocéntricas que todavía persisten en los cimientos de las estructuras educativas tradicionales. La participación activa de las y los estudiantes –desde la diversidad y la horizontalidad– se constituye en una oportunidad para la mejora de los procesos educativos.

Asimismo, es necesario abrazar el desafío de desarrollar experiencias investigativas que no repliquen patrones adultocéntricos en las fases de diseño, levantamiento y análisis de resultados, estableciendo así una ruptura frente a las nociones tradicionales sobre cómo se produce el conocimiento científico.

Preguntas para la profundización y el debate

- ¿Cuáles expresiones del adultocentrismo identifican en sus relaciones sociales cotidianas y en el sistema educativo?
- ¿Cuáles prácticas docentes e investigativas consideran que perpetúan o transgreden las normativas adultocéntricas sobre el quehacer científico?
- ¿Cuáles consecuencias tiene desarrollar investigaciones más inclusivas y horizontales en el ámbito educativo? ¿Qué impacto pudieran tener en las políticas educativas?
- ¿Qué desafíos plantean las *voces del estudiantado* en tu práctica profesional?

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, N., Fernández, M. & Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Baroutsis, A., McGregor, G. & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140.
- Beaudoin, N. (2005). *Elevating student voice: How to enhance participation, citizenship, and leadership*. Larchmont: Eye On Education.
- Bell, L. y Aldridge, J. (2014). *Student Voice, Teacher Action Research and Classroom Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Borup, J. & Stevens, M. (2017). Using student voice to examine teacher practices at a cyber charter high school. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1119-1130.
- Bragg, S. & Manchester, H. (2012). Pedagogías de la voz del alumnado. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- Bragg, S. (2007). 'But I listen to children anyway!' - teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15(4), 505-518.
- Brighi, A. & Genta, L. (2010). Bullying: un fenómeno inmoral. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 105- 127). Madrid: Alianza.
- Cabrera, E. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 49-54.
- Calvo, A. & Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A., Rodríguez, J., Rodríguez, B. y Navarro, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 358(1), 554-579.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.

- Creswell, J. (2002). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Columbus: Prentice Hall.
- Cushman, K. (2003). *Fires in the bathroom: Advice for teachers from high school students*. New York: The New Press.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La Violence En Milieu scolaire: 2. Le désordre des choses*. París: ESF éditeur.
- Doval, M. I., Martínez-Figueira, M. E. & Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Escobedo, P., Sales, A. & Traver, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318.
- Fielding, M. (2004). "New Wave" Student voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25, 1), 31-61.
- Fletcher, A. (2003). *Meaningful Student Involvement Guide to Inclusive School Change*. Olympia: SoundOut.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2006). *Student Voice and the architecture of change: Mapping the territory*. Recuperado de http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/researchdevelopment/07_06rudduck1.doc
- Harding, S. (2007). Feminist Standpoints. En: S. Hesse-Biber (Ed.). *Handbook of Feminist Research* (pp. 45-69). CA: Sage.
- Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Marchesi, A. (2008). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.
- Pacheco-Salazar, B. (2012). Investigación en movimiento: relatos sobre conocer desde la epistemología feminista. En L. Contreras (Coord.). *Miradas desencadenantes: construcción de conocimientos para la igualdad* (pp. 43-70). Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Centro de Estudios de Género.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). *Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Martínez-Figueira, E. & Zabalza, M. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120- 142.
- Paulin, H., Tomasini, M., D'Aloisio, F., López, C., Rodigou, M. & García, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), 134-155.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Robertson, G. (2015). Student voice at the 'heart of learning'. *Research in teacher education*, 5(1), 27-32.
- Saldaña, J. (2015). Ethnotheatre: Research from Page to Stage. *Oral History Review*, 42(1), 161-163.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de

- los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 115-125.
- Shultz, J. & Cook-Sather, A. (2001). *In our own words: Students' perspectives on school*. Rowman & Littlefield.
- Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T. & Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Susinos, T. & Rodríguez-Hoyos. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T., Calvo, A. y Rojas, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school. *Gender and Education*, 21(1), 97-110.
- Tineo, J. (2014). *Imaginarios de género en juventudes dominicanas: aportes para el debate desde la colonialidad del poder*. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Centro de Estudios de Género
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia*, 15, 217-234.