



Estudios pedagógicos (Valdivia)

ISSN: 0716-050X

ISSN: 0718-0705

Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades

Rayón Rumayor, Laura; de las Heras Cuenca, Ana-María; Rodríguez-Sánchez, Carlos Javier
La ciudad como experiencia de aprendizaje a través de narraciones visuales
Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 46, núm. 1, 2020, pp. 339-361
Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565056020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

INVESTIGACIONES

La ciudad como experiencia de aprendizaje a través de narraciones visuales*

City as learning experience through visual narratives

*Laura Rayón Rumayor^a, Ana-María de las Heras Cuenca^b,
Carlos Javier Rodríguez Sánchez (Carlos Albalá)^c*

^a Universidad de Alcalá. Facultad de Educación.
laura.rayon@uah.es

^b Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado.
delasheras@edu.ucm.es

^c Universidad Popular de Munich.
contact@carlosalbala.com

RESUMEN

Esta investigación nace de un proyecto de innovación basado en los principios de la pedagogía crítica en la formación del profesorado. Los alumnos construyen diarios de aprendizaje utilizando lenguaje escrito y visual para construir una narrativa que capta la realidad de los entornos donde viven. El análisis de contenidos de 149 fotografías que representan la ciudad nos permite acceder a los principales discursos que emergen de sus imágenes y revelan sus experiencias de aprendizaje. Los resultados muestran las posibilidades de la ciudad como espacio de aprendizaje significativo y experiencial. Las temáticas y discursos emergentes en las imágenes revelan la implicación del alumnado con su aprendizaje y con el cambio social y educativo. Discutimos cómo construyen su experiencia de aprendizaje para entender cómo la ciudad se convierte en contexto y texto curricular a través de la fotografía que fomentan la mirada crítica del alumnado y su compromiso con la justicia social.

Palabras claves: educación superior, formación del profesorado, ciudad, fotografía, narraciones visuales.

ABSTRACT

This research was born from an innovation proposal based on the foundations of critical pedagogy in teacher training. The students had to keep a learning diary using written and visual languages to create a personal narrative and represent knowledge to capture everyday reality in the city. The content analysis of 149 photographs, which represent the city, contributes to making deeper the principal students' discourses that merge from their images and their experiences. The results present the possibilities about the city as a space to promote experiences and meaningful learning. The key topics and discourses that arises from student's images, reveal the implication with their own learning and the social and education change. We discuss how they build their learning experience to understand the way in which the city becomes a context and curricular text and how photograph contribute to create a critical view and a compromise with social equity.

Key words: higher education, teacher training, city, photography, storytellings.

* El trabajo presentado forma parte de un proyecto de innovación en educación universitaria titulado "La foto-elicitación en la formación inicial del profesorado" (Ref.: UAH/EV959), aprobado en la convocatoria de Proyectos de Innovación para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes de la Universidad de Alcalá (Resolución del 7 de noviembre de 2017).

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios en general, y en particular los estudiantes de la formación inicial del profesorado comprenden las dinámicas de la sociedad actual de un modo fragmentado. Las implicaciones que la sociedad de la información tiene para la educación son poco visibles para ellos. Viven en sus contextos locales, en un aquí y un ahora en el que experimentan cambios, protagonizan proyectos y relaciones sociales localizadas y deslocalizadas a un mismo tiempo. La globalización y las dinámicas que la constituyen conlleva que los estudiantes experimenten la incertidumbre y la apertura de un futuro inciertos; éstos sufren el neoliberalismo como un relato y prácticas que viven en sus consecuencias indeseables. Pero lo hacen como una experiencia acrítica, tienen serias dificultades para entender sus experiencias en relación con las dinámicas del momento socio-histórico que les ha tocado vivir, y sus conexiones con la educación.

Lo que sucede en un espacio específico, como es la ciudad, puede ser una forma de entender cómo la neoliberalización contemporánea se materializa y ejemplifica en un espacio geográfico concreto, de modo que los docentes en formación inicial resitúen su identidad profesional comprendiendo los cambios estructurales y globales en los entornos en los que viven (Loveless y Williamson, 2017).

En la propuesta formativa se invita a los estudiantes de un Postgrado en Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá (España) a captar la realidad cotidiana con sus propias fotografías. El objetivo es que éstos elaboren un diario de aprendizaje en la materia de Pedagogía Laboral en el que lenguaje escrito e imágenes den lugar a una narración propia y personal. En dicha materia analizamos los rasgos más sobresalientes del mercado laboral, las implicaciones que la globalización tiene para los sistemas productivos, el modelo económico dominante, y la relación que todo ello tiene con una educación que faculte para la inserción en dicho mercado laboral. El estudio de la globalización, el neoliberalismo como ideología, y no sólo como doctrina económica, la polarización de los trabajadores en un mercado laboral dual, la flexibilización y deslocalización de las tramas productivas, las nuevas desigualdades, así como las implicaciones y el papel de la Educación en todo ello, son contenidos objeto de estudio en la materia. En esta propuesta formativa se utiliza la fotografía como una práctica de representación del conocimiento en la formación del profesorado (Bautista, 2019) que aspira a que los estudiantes capten el mundo que les rodea y lo ponga en relación con la educación desde sus experiencias en la vida cotidiana. Mediante una narración multimodal, combinan imágenes y palabras para describir y reflexionar sobre la realidad que les circunda. Se pretende que las fotografías conformen un relato desde su experiencia, y las herramientas conceptuales que les ofrece la asignatura les sirvan para analizar e interpretar la realidad que les circunda. Tras tres cursos académicos de experimentación, nos preguntamos por el valor pedagógico de la ciudad convertida en narración foto-textual. Concretamente, se plantean los siguientes objetivos:

- Comprender el potencial de la fotografía como estrategia favorecedora de la reflexión y observación crítica de los contextos cotidianos en los que viven los estudiantes.
- Identificar cuáles son los espacios de la ciudad fotografiados por el alumnado y con qué significados y referentes conceptuales educativos los ponen en relación.

Para dar respuesta a este propósito, y responder a los objetivos planteados, abordamos tres ámbitos de estudio:

- 1) el profesor como agente crítico ante las dinámicas que caracterizan la sociedad de la información;
- 2) la fotografía como espacio de representación y construcción de narraciones foto-textuales que permiten a los estudiantes describir, reflexionar, y, por tanto, comprender sus experiencias como observadores de la ciudad en tanto espacio de construcción de significados; y
- 3) la ciudad como un contexto y texto curricular en donde lo local y lo global, lo concreto y abstracto se ponen en relación para construir significados.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Necesitamos profesores conscientes, conectados con su propia experiencia, y capaces de comprender las dinámicas básicas, contradictorias e inciertas que definen la globalización, y sus implicaciones en lo cultural, económico, laboral y social. Sin un relato inteligible y coherente sobre los rasgos definitorios de la sociedad actual y los cambios consiguientes, difícilmente podrán entender el papel de la educación como acciones transformadoras fundamentadas en la equidad y justicia social y la inclusión (Goodson & Lindblad, 2011).

El reto de la tarea no puede llevarnos a la renuncia de formar un profesorado intelectual y culturalmente competente para construir prácticas más equitativas, y críticas con lo establecido. La construcción de una nueva identidad profesional es necesaria, el profesorado debe adaptarse a los cambios sociales producidos en la sociedad del conocimiento, pero se necesitan otros relatos y discursos, especialmente en la formación inicial del profesorado para que éste pueda construir una identidad profesional renovada.

Desde estas preocupaciones, el re-construccionismo social en la formación inicial del profesorado (Carr y Kemmis, 1988; Cochran-Smith, 2020; Liston y Zeichner 1991; Zeichner, 2010) como enfoque necesario. Entre otras dimensiones, nos provee de análisis teórico-prácticos estimulantes que asumen como un objetivo fundamental en la formación del profesorado el análisis de las condiciones sociales de la escolarización, y una concepción multifacética de aprendizaje definida por experiencias que sitúan a los estudiantes en sus contextos locales y comunidades (Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell, 2010). La construcción de identidades profesionales más sensibles al contexto socioeconómico, más proclives al análisis crítico de los rasgos y dinámicas que los definen, debe formar parte de la formación inicial del profesorado. Ello requiere una postura intelectual sólida que promueva una formación cultural, política y social, no solo psicopedagógica (Apple, 2011; Loveless y Williamson, 2017; Nganga y Kambutu, 2015; Torres 2017). La educación para el éxito del alumnado, cualquiera que sea su procedencia social, étnica o familiar, significa que el principio compensador de la desigualdad en la escuela es un imperativo solidario, no caritativo, ni una respuesta técnica y protocolaria de carácter administrativo.

Para Cochran-Smith, Reagan y Karen (2009) el aprendizaje académico o conocimiento de la materia es una de las medidas que identifican para enseñar por y para la justicia social. El aprendizaje académico contiene saberes importantes que orientarán sus prácticas docentes y base constitutiva de una red de conceptos, certezas, creencias y compromisos que fundamentarán sus proyectos y propósitos de su intervención en las aulas. Desentrañar y reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización es la base para la promoción de sentimientos sociales y emocionales de los estudiantes hacia la desigual distribución

de la riqueza y el conocimiento, sin lo cual el compromiso social del profesorado será inexistente. El conocimiento académico deber permitir la identificación y comprensión genuina de cómo determinadas diferencias se convierte en desigualdades. Esa desigualdad, y su correlato de intervención en la escuela, no son contenidos abstractos, son realidades que se manifiestan y concretan en lo cotidiano. Si los estudiantes analizan el entorno en el que viven, transitan con mirada atenta para captar detalles, espacios y objetos como un acto deliberado y consciente, y lo convierten en relato, se podrá gestar en ellos una actitud de sensibilidad y reconocimiento de la desigualdad y las formas que adopta en el contexto social. La utilidad del conocimiento académico es convertirse en matriz heurística para entender lo social como realidad política, y conectar con el conocimiento psicopedagógico. Hay que desterrar metodologías que convierten el contenido académico en un conocimiento inerte y sin vida, porque legitima la escisión de la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción. Una opción es explorar, en las aulas universitarias, la experiencia y voz de los estudiantes para ser reelaborada tomando como referente sus contextos cotidianos (Fielding, 2004; Rojas, Haya y Susinos, 2016), y construir una esperanza educada.

La esperanza educada combina lo pedagógico y lo político de forma que subrayan la naturaleza contextual del aprendizaje, enfatizando que otros contextos diferentes a los habituales den lugar a otras preguntas, problemas y posibilidades diversas. Al hacerlo, esta esperanza presta atención a las maneras en que el poder institucional y simbólico se entrelazan con la experiencia cotidiana, y cómo toda política de la esperanza tiene que extraer de experiencias individuales al tiempo que vincula la responsabilidad individual a un sentido progresista del destino social y a un sentido de conexiones al mundo que se extiendan más allá de lo local y de las lindes del estado nación (Giroux, 2001, p. 260).

3. LA CIUDAD: CONTEXTO Y TEXTO PARA APRENDER

Las ciudades actuales son el espacio donde se materializan y concretan las contradicciones de la globalización. Sassen (2013) analiza la ciudad como el centro de operaciones de unas relaciones económicas cada vez más globalizadas, entendiéndola prácticamente como el único espacio fácilmente visible de una economía fuertemente des-localizada. Shi y Dorling (2020) analizan la ciudad como espacio de desigualdades socio-espaciales, la economía de servicios y el neoliberalismo, cuya combinación genera distinto desarrollo en el territorio físico. La ciudad es espacio en el que se manifiesta la fragmentación y polarización social, las desiguales condiciones de vida de los ciudadanos que la habitan, y la dualidad de los que quedan dentro y los que quedan fuera. Los fríos y contundentes números de las estadísticas hacen visible la desigualdad, pero ésta se revela también con fuerza ante nuestros ojos en la vida cotidiana de la ciudad y sus barrios, en el aislamiento físico y relacional de las periferias con respecto al centro. Las dinámicas que Wacquant (2008) denomina hiper-guetos, espacios de concentración de grupos étnicamente homogéneos o heterogéneos que concentran multitud de problemas sociales. Como señala Urteaga (2011), la segregación urbana no es solo la separación física, es la imagen de diversas roturas producidas por un modelo de crecimiento económico que para su funcionamiento eficaz debe de continuar generando bolsas de exclusión. Un modelo económico que sabe buscar expresiones

discursivas diversas para paliar y mitigar las acciones de descontento y frustración social que genera. Pero la ciudad presenta una realidad polifacética (Duch, 2015), pues a su vez, es un espacio de generación de mecanismos de solidaridad y de inteligencia colectiva. Independientemente de quien elabora las políticas, estén o no estén institucionalizadas, la ciudad es un espacio que tiene voz. Sassen (2013), desde el análisis sociológico, señala que los espacios urbanos generan suficientes fisuras como para hacer visibles también a quienes carecen de poder, y poner de manifiesto formas de inclusión no tan evidentes.

El trabajo de Barthes (1993) desde la semiología urbana, permite comprender la ciudad como espacio cargado de significados, “la ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes” (p. 126). De la misma forma lo entienden Orduño y Corrales (2017) para quienes la ciudad se convierte en símbolo, imagen y palabra, para visibilizar problemáticas sociales a través de la apropiación de recursos publicitarios en el arte urbano. Otros referentes desde la pedagogía como un proyecto transformador son los trabajos de Martínez Bonafé (2010) y Carbonell (2007), quienes conceptualizan la ciudad como una experiencia de aprendizaje, en tanto la ciudad es discurso para ser leído e interpretado.

Planteamientos relevantes y coherentes con los revisados en el apartado anterior. La ciudad es un espacio simbólico que podemos convertir en experiencia para crear significados, y por esto, opciones y caminos de aprendizaje. Es, por tanto, producto, pero también es proceso, experiencia, construcción, un proyecto de subjetivación y producción de saber, que puede ser utilizado para resituar a los estudiantes en sus contextos locales como nichos de desigualdad, pero también de alternativas para la cohesión y progreso social.

4. EL APRENDIZAJE COMO NARRACIÓN FOTO-TEXTUAL

Una línea de trabajo orientada a comprender la experiencia del aprendizaje en la educación superior utilizando la fotografía la propone Stroud (2014), quien describe el aprendizaje a través del uso combinado de imágenes y narrativa, enfatizando la posibilidad que la fotografía ofrece para acceder a la perspectiva interna del aprendizaje. Cooper, Sorensen y Yarbrough (2017) utilizan la fotografía como herramienta para promover el aprendizaje experiencial y el diálogo crítico entre los participantes en un curso de salud comunitaria de grado. Ciolan y Manasia (2017) utilizan las representaciones visuales con estudiantes universitarios para identificar estilos de aprendizaje, según los procesos de construcción y meta-cognición a partir de las fotografías. Mediante las fotografías captadas por el alumnado, y posterior puesta en común sobre lo que significan las imágenes, conversan cómo ocurre el aprendizaje y lo que piensan los estudiantes respecto a qué y cómo están aprendiendo. Otra línea de estudio, orientada a la mejora de la instrucción, es la propuesta por Bailey y Van Harken (2014); Christensen, (2012); Cook & Buck (2010); Edwards, Perry, Janzen y Menzies (2012); Holzbrecher (2019); Leipert y Anderson (2012); Lichty (2013); Zenkov y Harmon (2009). Estudios todos ellos orientados a comprender cómo la fotografía puede mejorar el rendimiento académico. Copperman, Beeri y Ben-Zvi (2007) utilizaron la fotografía para investigar el proceso de aprendizaje cuando los estudiantes intentaron aprender un nuevo concepto o resolver un problema. Holzbrecher (2015) identifica las potencialidades didácticas de la fotografía en la enseñanza para apoyar el

trabajo sobre temas específicos en todo tipo de escuelas y grupos de edad. Este autor señala variados usos de la fotografía como un acto productivo para diversos aprendizajes: ilustrar experiencias de trabajo en el aula y el entorno; analizar secuencias de movimientos en la enseñanza del deporte; evidenciar estructuras en la enseñanza de las matemáticas; mostrar el mundo interno mental de los estudiantes; crear foto-cómics, etc. Identifica otro tipo de uso de la fotografía, descubrir las huellas de la vida cotidiana, y descubrir aspectos y detalles desconocidos mediante una observación atenta a través de la cámara, y cuyo análisis posterior puede ser llevado a diarios de aprendizaje.

Esta función de la fotografía es la que consideramos tiene escasa atención en los estudios revisados. Echamos de menos contemplar la fotografía como práctica para contribuir a la generación de un espacio simbólico de intersubjetividad mediante la construcción de relatos (Bruner, 1997) basados en la combinación del conocimiento experiencial y el académico en la formación inicial del profesorado.

Las imágenes ayudan al alumnado a expresarse con distintos lenguajes que son más intuitivos y cercanos. La narración de historias con diferentes lenguajes de representación posibilita una comunicación más profunda, pues la imagen puede evocar pensamientos, situaciones y lugares que difícilmente se expresarían con la palabra. Para Moss, Deppeler, Astley y Pattinson (2007) la narración fotográfica trastoca la dinámica comunicativa unidireccional que caracteriza el aprendizaje academicista, y permite al alumnado hablar de temas que les preocupan y emocionan. Posibilita el acceso a las condiciones y circunstancias particulares del estudiante sin disociarlo del entorno y de la casuística que condiciona su vida, y promueve la comprensión de las situaciones que viven (Rayón y de las Heras, 2019). El proceso narrativo favorece un acto de comprensión e interpretación del mundo de la vida, y esa experiencia con lo ajeno permite reconocerse y tejer la propia identidad (Duch y Chillón, 2012). Es en este punto donde la fotografía como narración puede ser un buen recurso para la formación inicial del profesorado según lo analizado en el apartado anterior, porque resitúa la subjetividad, la enriquece y la transforma. La narración fotográfica nos permite aprender, reflexionar y crecer desde nuestras experiencias; un proceso de cambio factible porque las imágenes al ser leídas resignifican nuestra mirada y el modo en el que comprendemos nuestra experiencia, y a nosotros mismos (Lemon, 2006; Leitch, 2008).

5. MÉTODO

Ante estos elementos expuestos las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Qué espacios de la ciudad fotografían los estudiantes y con qué significados y conocimientos los ponen en relación?

¿En qué medida la ciudad y la narración con imágenes es una experiencia de aprendizaje relevante para que los alumnos se apropien de sus contextos cotidianos como espacios simbólicos de conocimiento reflexivo y crítico?

Esto nos permite desarrollar una propuesta investigativa adecuada, ya que las relaciones entre imágenes fotográficas y la investigación cualitativa son un modo de investigación que genera relevantes conocimientos. En la actualidad son numerosos los autores que proponen la fotografía como un registro de datos (Ardèvol, 2006; Austin y Hickey, 2009; Bach, 2001; Banks, 2007; Lisón, 2012; Pink, 2007), un modo de hacer investigación que tiene como base el uso de datos visuales para una comprensión intersubjetiva de la realidad.

Un enfoque que, más allá de los datos verbales derivados de la observación y la entrevista, permite ver el mundo a través de los ojos de los participantes, como en nuestro caso, los estudiantes de formación inicial del profesorado.

Con una muestra inicial de 401 imágenes contenidas en 58 diarios de aprendizaje de los estudiantes, seleccionamos 149 fotografías que representan la ciudad. A partir de este primer agrupamiento, analizamos la narrativa interna y externa de las imágenes (Banks y Zeitlyn, 2015), poniendo en relación qué muestra la imagen con los significados que los estudiantes le atribuyen. Estos discursos se producen en las narraciones foto-textuales contenidas en sus diarios de aprendizaje. Esta técnica es concebida como la acción de expresar algo vivido a través de una foto (Clark-Ibáñez, 2007), que consiste en captar una imagen y posteriormente describir y reflexionar sobre ella. Harper (2002) destaca los beneficios de utilizar la imagen para recoger datos al contar con dos formas de representación simbólica imprescindibles para nuestro objeto de estudio, imágenes y palabras. Este autor entiende que las imágenes en la foto-elicitación “evocan elementos más profundos del inconsciente humano a como lo hacen las palabras; los intercambios centrados únicamente en la palabra utilizan menor capacidad del cerebro a los intercambios en los que se procesan tanto imágenes como palabras” (p. 15).

Por el elevado número de imágenes analizadas, se utiliza el método de análisis de contenido siguiendo trabajos de referencia de Rose (2007), Van Leeuwen y Jewitt (2001) y Bell (2001); pues para estos autores es el procedimiento más adecuado porque permite contemplar el itinerario diferenciado de la autoproducción de cada estudiante, al tiempo que obtener una visión global que exprese unas pautas o códigos comunes sobre qué espacios representan de la ciudad y con qué significados les ponen en relación, objetivos del estudio que presentamos.

Por esto, 1) realizamos un análisis deductivo que nos permite ir explorando y agrupando las fotografías de acuerdo con los espacios urbanos que representan; 2) hechos estos agrupamientos identificamos los significados que les atribuyen; y 3) los ponemos en relación para identificar qué espacios son los más representados y cuáles menos, qué significados dominan sus particulares miradas, y cuáles son más minoritarios.

En el proceso de organización, gestión y análisis de las fotografías con sus relatos hemos utilizado el software NVivo12 que proporciona un espacio de trabajo flexible y polivalente. Este programa permite elaborar categorías de análisis y acceder a registros de distinta naturaleza, en nuestro caso, textual e imagen fija.

6. RESULTADOS

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se presentan los principales resultados que definen la relación entre los espacios de la ciudad que aparecen en las 149 imágenes, con los significados que los estudiantes les han otorgado y que han sido agrupados en torno a tres ejes temáticos:

- 1) La ciudad como espacios educativos informales para la cohesión social, con un total de 73 imágenes de las 149.
- 2) La ciudad como espacio de transformaciones socio-laborales y culturales, representado en 54 fotografías.

3) La ciudad como espacios de desigualdad en 22 imágenes que evidencian el posicionamiento del alumno ante los procesos de exclusión social.

6.1. LA CIUDAD COMO ESPACIOS EDUCATIVOS INFORMALES PARA FAVORECER LA COHESIÓN SOCIAL

Con este eje nos encontramos con imágenes en las que los estudiantes observan la ciudad como espacios vinculados con la presencia de la diversidad y acciones de socialización entre iguales, que no dudan en vincular con una concepción de la educación como un proyecto de transformación social. Al tiempo, en sus relatos se muestran críticos ante una educación tradicional, segregadora y excluyente.

Como vemos en la tabla 1, en este eje predomina la representación de parques, imágenes de distintas instituciones educativas, diversas calles de la ciudad, y monumentos y símbolos emblemáticos de sus localidades. La distribución por frecuencia de tipos de espacios y los principales significados que les atribuyen se muestra a continuación.

Tabla 1. Frecuencia de representaciones de la ciudad como espacio para la cohesión social

	Cualificación del profesorado y mejora	Dificultades ante la innovación	Inclusión educativa	Educación holística, comunidad de aprendizaje	Normalización – etiquetaje	Paradigmas evaluación	Voz del alumnado
Aparcamiento			1		1		
Bares, restaurantes, cafeterías			2				
Calles de la ciudad	8	1		1	1	1	1
Cine				1			
Descampado			1				
Escaleras y accesos lugares públicos	1		1				
Grafitis							1
Instituciones educativas			2	4		3	1
Monumentos y símbolos de la ciudad	2		4	1	3	1	
Obras	2			1			
Parques	4	1	7	3	2		
Participación ciudadana	1		1	3			
Piscina	1						1
Playa		1					
Supermercados					1		
Transporte público					1	1	
Zonas comerciales			1				

Fuente. Elaboración propia.

En este primer eje temático, observamos que los espacios urbanos más fotografiados son **parques y espacios de recreo al aire libre**, que representa para los estudiantes la belleza de la diversidad a través de la variedad de colores que definen las flores, plantas y árboles ornamentales. Determinados elementos para el juego, -columpios, toboganes y mobiliario en general para el juego de niños y niñas-, quedan asociados al valor del encuentro en la diversidad. Estos espacios representan para ellos la interacción con los otros, espacios de inclusión y socialización entre iguales, como en la imagen siguiente (figura 1), un plano general de un parque urbano en el que se observan distintas acciones y personas en situación de relajamiento, y asueto. Ante estas fotografías evocan recuerdos y experiencias vividas en ellos, que les sirven para construir un nuevo relato más crítico y una nueva mirada.

Figura 1. Comunidad de aprendizaje



Fuente. Estudiante SG.

“Un lugar junto a mi casa, en el que jugué largas horas y que ahora veo de otro modo. Quise hacer esta fotografía a este parque ya que las familias que estaban jugando con sus hijos me recordaron a la idea de que la escuela tiene que ser una Comunidad de Aprendizaje en la que el papel de las familias es fundamental. Para conseguir el éxito de todos los niños es necesario que participen y colaboren con la escuela y que ésta les dé la oportunidad de hacerlo. Además, su implicación es necesaria para que haya una continuidad entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar.” (Estudiante SG).

Estos espacios son lugares que representan y captan para poner en valor la escuela como una comunidad que aprende desde y con la diversidad. Un lugar de cooperación, que saben requiere esfuerzo y ayuda mutua en la construcción de una sociedad más democrática y justa para todos. De esta forma, lo evidencia una estudiante en la siguiente fotografía en el Parque del Retiro- Madrid (figura 2).

Figura 2. Superar las barreras para la inclusión



Fuente. Estudiante PT.

“Con esfuerzo: para superar las barreras que impiden la inclusión. La foto que he utilizado se la hice a dos amigas mientras remaban en el lado del Retiro, en Madrid. Transmite el esfuerzo y la colaboración que hay que hacer de forma individual, a la vez que se colabora con los compañeros para alcanzar y conseguir los objetivos propuestos” (Estudiante PT).

El segundo agrupamiento más numeroso son las calles de las ciudades que habitan, con 12 fotografías. Las calles adquieren para los estudiantes significados profundos, representan caminos que han de transitar ante los cambios de dirección y de rumbo que la escuela tiene que liderar. La ciudad en estas fotografías aparece como un lugar simbólico de poder, pero también de tránsito crítico, y por eso es posibilidad de acción transformadora para quien deambula por ella. Es una ciudad de presente para imaginar un futuro educativo más abierto. Ejemplo de esto es la imagen que se muestra a continuación (figura 3). Dos fotografías contrapuestas en la que se representa la comitiva académica universitaria, con el Rector y el Obispo de la Diócesis de la ciudad en la cabecera, que todos los años, al inicio del curso académico, procesiona por el centro de la ciudad. En este caso, las imágenes recogen el imaginario urbano creado para legitimar la pertenencia de la universidad a la ciudad, y que su autora asume como una exhibición de las dos alternativas ante la educación superior.

Figura 3. Instituciones educativas



Fuente. Estudiante YC.

“Las fotos muestran la diversidad del profesorado que avanzan por una vía cerrada a la circulación, avanzando con paso firme, pero por otra parte encontramos que hay instituciones que miran a otro, la Iglesia. Dos tipos de actores dentro del teatro de la escuela, unos, como agentes de cambio y de innovación con una co-responsabilidad compartida en la relación profesor/alumno; por otro, quien abogan por el inmovilismo.” (Estudiante YC).

Los **símbolos y monumentos de las ciudades** adquieren también un poder simbólico en sus narraciones. Estos estudiantes miran en la ciudad y vinculan los lugares y escenas más emblemáticas con aquellos conocimientos que van interiorizando. Estos espacios quedan asociados también a conceptos abstractos, como la justicia y la libertad, frente a la imposición de normas y autoritarismos. En estas imágenes se evidencia también cómo nuestros alumnos van dotando a la ciudad de significados más elaborados. Una muestra de esto es la imagen siguiente (figura 4), en donde se registra una escena emblemática de Alcalá de Henares, la representación viviente del Quijote, con motivo del Día de Cervantes.

Figura 4. Libertad



Fuente. Estudiante YC.

“La libertad es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida.” Don Quijote de la Mancha. Miguel de Cervantes (Estudiante YC).

6.2. LA CIUDAD COMO ESPACIO DE TRANSFORMACIONES SOCIO-LABORALES Y CULTURALES

En la tabla 2, quedan recogidas las principales temáticas abordadas y las representaciones de la ciudad en relación con las transformaciones socio-laborales y culturales que se van produciendo en nuestro país, y cómo se va manifestando en el entorno de los estudiantes.

Tabla 2. Frecuencia de representaciones que muestran las transformaciones socio-laborales y culturales de la ciudad

	Cualificación en la sociedad del conocimiento	Derechos del trabajador y nuevas demandas del empleo	Dualización	Economía sumergida	Globalización	Libre mercado	Manipulación de los medios a la ciudadanía (crítica)	Mercantilización de la educación	Posicionamiento crítico ante el neoliberalismo	Privatización de servicios públicos	Sobrecualificación	Subcontratación	Tecnologías y comunicaciones	Transformaciones laborales y tecnología	Trayectorias laborales y formación permanente
Aparcamiento						1									
Bancos			1		1										
Calles de la ciudad	1						1						1		
Clínicas y hospitales										2					
Descampado									1						
Espacios profesionales		1	2								1			3	5
Grafitis										1					
Indigentes			1												
Instituciones educativas			1					2			1				2
Monumentos y símbolos de la ciudad			2		2										2
Oficina de empleo															1
Parques								1		1					
Participación ciudadana								2							
Playa															1
Polideportivo								1							
Supermercados						1									
“Top manta” y venta ambulante				1		3									1
Transporte público														3	
Tubo de escape									1						
Zonas comerciales			1		1	1									

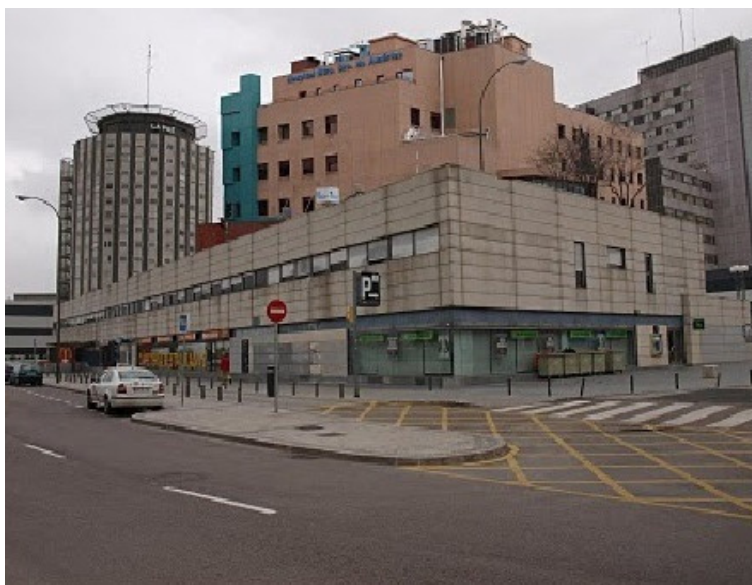
Fuente. Elaboración propia.

En estas imágenes prevalecen las representaciones de instituciones públicas, como son clínicas, hospitales, e instituciones educativas, etc. Ahora para denunciar las prácticas de semiprivatización encubierta de lo público que en los últimos se han desarrollado, con especial intensidad en la Comunidad de Madrid, tanto en educación como en los servicios sanitarios. Las fotografías a **instituciones públicas**, en la mayor parte de ocasiones van acompañadas de una crítica a las políticas neoliberales privatizadoras de los servicios que constituyen el Estado del Bienestar.

Claramente queda expresado en este relato y la fotografía (figura 5) que lo evoca.

“Neoliberalismo = Privatización”, “Hospital La Paz (público) sosteniendo a Nuestra Señora de América (privado). Bajo presupuesto. Descendente. Cae vertiginosamente. Nuestros derechos se han vendido, el nicho se ha cavado. Con el enunciado “¡libre empresa!” nos han amordazado. Ya no tendremos ni auxilio, ni asistencia. Subsistirán las farmacéuticas para limpiar nuestras conciencias. Con la privatización se ha dado rienda suelta a la exclusión, a la desigualdad. Utopía será retornar a la sociedad de bienestar mientras crecen los bolsillos de quienes, cada día, se benefician más” (Estudiante PF).

Figura 5. Efectos de la privatización en la Sanidad



Fuente. Estudiante ER.

La fotografía siguiente ejemplifica como la ciudad es leída por los estudiantes. Ahora, para denunciar como la educación como proyecto social, es sustituido por un discurso y unas prácticas economicistas que proyectan la educación como un servicio-cliente (figura 6).

Figura 6. Privatización de la educación



Fuente. Estudiante MC.

Las representaciones de **espacios profesionales y nuevas categorías de trabajadores**, también aparecen de forma recurrente en los discursos fotográficos de los estudiantes, quienes toman conciencia de la creciente desigualdad, especialmente visible en estos últimos años para la ciudadanía ha sido afectada por la crisis económica de un modo radical. Las representaciones más frecuentes son las que recogen imágenes de negocios familiares y pequeños comercios de barrio, que están siendo fagocitados por grandes centros comerciales. Estas fotografías tienen en común la reivindicación de una economía más humana y solidaria. Son frecuentes también las imágenes de empleos de baja cualificación o en subempleos para los excluidos que habitan las ciudades. Es significativo también la toma de consciencia de la sobre-cualificación que sufren los jóvenes y las nuevas formas de supervivencia asociadas a la venta ambulante, cada vez son más evidentes y visibles en nuestras ciudades. Otras formas de ganarse la vida, la frontera para muchos ciudadanos entre estar dentro o estar fuera, es objeto de sus miradas. Ejemplo de esto, son 6 fotografías que muestran representaciones de venta en la calle, como la que se muestra a continuación en la Calle Mayor de Alcalá de Henares (figura 7). Un lugar emblemático de la ciudad que comienza a ser analizado con otros ojos.

Figura 7. Top manta



Fuente. Estudiante SVR.

“Miro a mi alrededor y solo veo caras nuevas. Veo mucho potencial, pero está desperdiciado. Toda una generación trabajando en gasolineras, sirviendo mesas, o siendo esclavos oficinistas. La publicidad nos hace desear coches y ropas. Tenemos empleos que odiamos para comprar mierda que no necesitamos. Somos los hijos malditos de la historia; desarraigados y sin objetivos. No hemos sufrido una gran guerra; ni una depresión. Nuestra guerra, es la guerra espiritual; nuestra gran depresión, es nuestra vida. Crecimos con la televisión que nos hizo creer que algún día seríamos millonarios, dioses del cine o estrellas del rock. Pero no lo seremos; y poco a poco, lo entendemos, lo que hace que estemos muy cabreados...” (Estudiante SVR).

Otras imágenes, con las que quieren ilustrar la dinámica de polarización que caracteriza nuestro mercado laboral, y que saben genera una brecha entre la ciudadanía hasta ahora desconocida, graficado en la siguiente fotografía (figura 8), donde su autor pretende mostrar la dualización en el empleo.

Figura 8. Dualización del empleo



Fuente. Estudiante AG.

“La realidad de hoy día, se basa en puestos de trabajo en un mismo sector y un mismo entorno, dispares y con muchas diferencias en varios aspectos. Ahora existen dos partes muy diferenciadas y a tener en cuenta. Están las pequeñas élites, fuente indispensable de dominio del trabajo, y los “otro,” la mano de obra barata. Trabajadores dispensables que realizan trabajos pesados por sueldos míseros, y que pueden acabar en la calle sin demasiadas preocupaciones. Como estos obreros y el arquitecto...” (Estudiante AG).

6.3. LA CIUDAD COMO ESPACIOS DE DESIGUALDAD

En este eje temático aparecen dos elementos significativos. Por un lado, en todas las imágenes las nuevas desigualdades tienen “rostro”, los protagonistas son las personas. Por otro, esas fotografías movilizan la emoción de los estudiantes. Sus narraciones expresan claramente los sentimientos ante la desigualdad (figura 9), y dan buena cuenta de cómo la narración fotográfica es una buena herramienta para combatir la desafección afectiva que la ideología dominante promueve. Una condición imprescindible para facilitar que el profesorado desarrolle una identidad profesional solidaria y responsable con la desigualdad y la injusticia social.

Figura 9. Mestizaje



Fuente. Estudiante FR.

“Es la era de la globalización en la que la heterogeneidad comparte símbolos, patrones conductuales y tecnología, fruto de la ruptura de fronteras, de la expansión de los mercados tejedores de tramas económicas comunes, pero desiguales. Desiguales en competitividad, desiguales en ingresos, desiguales en calidad de vida, desiguales en estabilidad. Contrariamente a lo esperado, la globalización acentúa las diferencias” (Estudiante FR).

Incluso la fotografía da lugar a una forma de narrar poética, como la que se expone a continuación.

“Me cruzo con transeúntes
extraños;
ojos entristecidos
hambrientos de necesidad.

Quisiera regalarles
fresas y abrazos,
relajaran el estómago,
mulleran el alma.

Camino
y escribo estos versos,
que no leerán,
abandonados a su destino
que es el nuestro” (Estudiante EG).

Figura 10. Desigualdad



Fuente. Estudiante EG.

La ciudad se hace relato con los “otros”, y deviene en una acción social de denuncia, donde las dinámicas de exclusión y sus protagonistas se hacen visibles para los estudiantes. Este eje temático es más minoritario, pero las fotografías y las narraciones textuales que le definen son quizás más intensas y profundas, como evidencia otra fotografía (figura 11) y su relato, una imagen que representa una acción cada vez más visible en nuestras ciudades.

Figura 11. Pobreza en España



Fuente. Estudiante NJ.

“España es hoy uno de los países de la Unión Europea con mayor número de pensionistas viviendo en la pobreza. Este es un signo evidente de que se está poniendo en peligro la calidad de vida de la ciudadanía, puesto que las pensiones son la segunda fuente de ingreso para los españoles, la primera es el salario laboral. Vemos como las pensiones públicas están siendo atacadas constantemente. Las políticas neoliberales buscan sacar beneficio avanzando hacia su privatización y reduciendo el gasto público en las mismas. Nos asustan con el “quién pagará las pensiones del futuro si la población cada vez es más mayor,” como consecuencia ponemos en tela de juicio lo público y nos decantamos por lo privado, lo que poco a poco puede dinamitar el sistema público de pensiones. Este fenómeno producirá desigualdades y descohesión social” (Estudiante NJ).

Observamos que las fotografías como formas de narración permiten apresar en imágenes acontecimientos, situaciones y momentos que, tras un proceso de introspección previo, adquieren nuevos significados para los estudiantes. La narración foto-textual es un camino de descubrimiento, que deviene en proceso de construcción de significados que da sentido a su experiencia en la ciudad desde marcos interpretativos más complejos. El relato es sistematizado por escrito, lo que permite articular la voz del estudiante como experiencia de aprendizaje de un modo más profundo, pausado y significativo que si utilizáramos sólo un lenguaje de representación. Los resultados evidencian la presencia de un componente emotivo y crítico que se fragua en la narración visual y que la escritura permite expresar con radicalidad. El texto escrito permite dar profundidad a los significados que la narración visual encierra, y permite traer al aula lo que sucede fuera de ella, dando lugar a una práctica de comunicación creativa y auto-reflexiva.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La ciudad se evidencia como una actividad de aprendizaje que, a través de la fotografía y los procesos de narración posteriores, deviene en experiencia que trasciende las paredes del aula. El aprendizaje no es solo adquisición de conocimientos, deviene en una tarea de transformación personal, a la que accedemos desde la perspectiva interna propuesta por Stroud (2014). Una experiencia que da lugar a diferentes producciones de identidad y subjetivación como evidencian los resultados. Los estudiantes pueden detenerse, mirar y narrar la realidad que les circunda de un modo personal y crítico. Estos resultados consideramos suponen un avance en relación con trabajos anteriores en la educación superior.

La ciudad es presente para convertirse en futuro, se transforma en narración, pero también en alternativa desde referentes que deben conformar la escuela, la educación, la gestión de lo público y las políticas económicas. La construcción de relatos, como evidencian los resultados obtenidos, son narraciones en el que se comunican ideas, pero también sentimientos, porque nunca un relato apela solo a la razón (Bruner, 1997). Como hemos analizado en el marco teórico, el uso de otros lenguajes simbólicos, como es el lenguaje de la imagen soportado en la fotografía, permite a los estudiantes representar el conocimiento, y da lugar a expresar ideas, conceptos y analizar situaciones que de otro modo hubieran quedado sin posibilidad de materializarse en un producto de aprendizaje. La formación del profesorado desde un proyecto transformador tiene que ofrecer un conocimiento claro de las

condiciones socioeconómicas y culturales actuales de la escolarización. Un conocimiento que suele obviarse en la formación del profesorado y que, sin embargo, es clave para la construcción de una escuela definida por acciones transformadoras fundamentadas en la equidad y justicia social, la inclusión y la participación. En este estudio se evidencia que la fotografía y las narraciones a las que da lugar, lo hacen posible. El conocimiento académico se convierte en herramienta heurística para comprender dichas condiciones desde lo cotidiano, y no en meros contenidos para su reproducción. La fotografía como narración se convierte en una práctica de formación basada en la construcción de relatos que van más allá de las fronteras convencionales del conocimiento, porque sitúan a los estudiantes ante nuevas producciones culturales y vitales, imprescindibles para que la escuela pueda albergar proyectos para el cambio social. Como evidencia el trabajo de Moss, Deppeler, Astley y Pattinson (2007), la narración fotográfica permite un aprendizaje sin disociarlo del entorno ni de las condiciones que definen en parte la vida de los estudiantes.

La comparación como proceso de pensamiento caracteriza su forma de narrar, lo que es frente a lo que debiera y puede ser, tal y como se evidencia en el primer y segundo eje temático. En el tercero, más minoritario, la personalización como estrategia define unos relatos que muestran una ciudad habitada por personas cuyas circunstancias y condiciones de vida apelan a las emociones de los estudiantes, que las expresan sin subterfugios. Las dinámicas de exclusión y desigualdad tienen rostro, y los estudiantes en sus narraciones reconocen y analizan las implicaciones que las actuales políticas neoliberales tienen para las personas. En los tres ejes, la lectura y reconocimiento del paisaje urbano a través de la fotografía permite a los estudiantes reflexionar sobre discursos y prácticas hegemónicas, poniéndolas en relación con lo cotidiano. Estos resultados evidencian el valor la narración fotográfica para aprender desde las experiencias cotidianas mediante un proceso de construcción semiótico, tal y como lo entienden Lemon (2006) y Leitch (2008).

En la experiencia de aprendizaje la fotografía no es una mera estrategia para describir la realidad, el uso que los estudiantes realizan de la fotografía trasciende su función ilustradora. La fotografía sitúa al alumno como observador y lector crítico de la realidad que le circunda. Permite también captar esa mirada interna” de los estudiantes como aprendices, a la que nos referíamos más arriba, pero también permite identificar cómo van construyendo otras formas de mirar y leer a la realidad, así como el compromiso que van adquiriendo con lo que sucede a su alrededor. La fotografía se transforma en una práctica de comunicación al transformarse en narración foto-textual. De esta forma, la ciudad no es solo el contexto donde aprender, se hace texto y define nuevas formas de relación con el conocimiento académico que ahora tiene una utilidad cognitiva y social.

Ante futuras propuestas de trabajo sería conveniente planificar las salidas a la ciudad mediante la identificación de trayectos bajo un criterio aglutinador, por ejemplo, centro-periferia, ciudad histórica-ciudad moderna. Se podría trabajar con diferentes registros audiovisuales y materiales artísticos que favorezcan la expresión de sus ideas, reflexiones y emociones. Sin duda, sería interesante integrar otras asignaturas. A la luz de los resultados obtenidos, consideramos que la narración visual que integre otros campos del saber multiplicaría su potencial formativo. Porque otro valor de la narración foto-textual que se pone de manifiesto, es que sí podemos superar las tradiciones curriculares academicistas que promueven la reproducción de conocimiento. La observación de la ciudad y la creación de narraciones visuales proporcionan a los estudiantes otras formas de aprender, construir conocimiento y darlo a conocer.

Por último, los hallazgos del presente trabajo revelan el interés de futuras investigaciones orientadas a analizar en profundidad los tipos de narrativas visuales creadas por los estudiantes a la hora de representar el conocimiento aprendido. Mediante la selección de una muestra representativa de sus producciones, se podría comprender en detalle las estructuras de las narrativas de los alumnos, y comprender el potencial de nuevas formas de comunicación multimodal que utilizan nuestros estudiantes en su vida cotidiana y que pueden ser aprovechadas en las aulas universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (2011). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234. doi:10.1177/0022487110385428.
- Ardevol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada*. Barcelona: Editorial UOC.
- Austin, J. & Hickey, A. (2009). Working Visually in Community Identity Ethnography. *The International Journal of the Humanities*, 7(4), 1-14.
- Bach, H. (2001). The place of photography in visual narrative research. *Afterimage*, 29(3).
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Banks, M. & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research*. London: SAGE, 2nd edition.
- Bailey, N. M. & Van Harken, E. M. (2014). Visual images as tools of teacher inquiry. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 241-260. doi:10.1177/0022487113519130
- Barthes, R. (1993). *La Aventura semiológica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Bautista García-Vera, A. (Coord.) (2019). *La fotografía en la Formación del Profesorado*. Madrid: Narcea.
- Bell, P. (2001). Content Analysis of Visual Images. En T. Van Leeuwen, & C. Jewitt, *Handbook of Visual Analysis* (pp. 10-34). London: SAGE.
- Bruner, J. (1997). *La educación, una puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2000). Globalization and education: an introduction. En N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 1-26). New York, NY: Routledge.
- Carbonell, J. (2007). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Ciolan, L. & Manasia, L. (2017). Reframing Photovoice to Boost Its Potential for Learning Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-15. doi:10.1177/1609406917702909
- Christensen, J. (2012). Utilizing photovoice as a method to elicit self-reflection in adolescents with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, (56), 810-822.
- Copperman, E., Beeri, C., & Ben-Zvi, N. (2007). Visual modelling of learning processes. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 257-272.
- Cook, K., & Buck, G. (2010). Photovoice: A community-based socioscientific pedagogical tool. *Science Scope*, 33(7), 35-39. Última visita 10 de junio de 2019. Recuperado desde <https://eric.ed.gov/?id=EJ878053>
- Clark-Ibáñez, M. (2007). Inter-City Children in Sharper Focus. Sociology of Childhood and Photo Elicitation Interview. En Gr. C. Stanczar, *Visual Research Methods* (pp. 167-196). CA: SAGE.
- Carr y Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Cochran-Smith (2020). Teacher Education for Justice and Equity: 40 Years of Advocacy, Action in Teacher Education, 42(1), 49-59, doi: 10.1080/01626620.2019.1702120
- Cochran-Smith, M.; Gleeson, A. M. y Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got To Do With It? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cochran-Smith, M., Reagan, E. M., Shakman, K. (2009). Just Measures: Social Justice as a Teacher Education Outcome. *Teacher Education and Practices*, 22(3), 237-263.

- Cooper, C.H., Sorensen, W. & Yarbrough, S. (2017). Visualising the health of communities: Using Photovoice as a pedagogical tool in the college classroom. *Health Educational Journal*, 76(4), 454-466. doi:10.1177/0017896917691790
- Copperman, E., Beeri, C., & Ben-Zvi, N. (2007). Visual modelling of learning processes. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 257-272.
- Duch, L. (2015). *Antropología de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- Duch, L., y Chillón, A. (2012). *Un ser de comunicaciones. Antropología de la comunicación, Vol. 1*. Barcelona: Herder.
- Edwards, M., Perry, B., Janzen, K. & Menzies, C. (2012). Using the artistic pedagogical technology of Photovoice to promote interaction in the online post-secondary classroom: The students' perspective. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(1), 32-43. Última visita 20 de mayo de 2019. Recuperado desde <https://www.learntechlib.org/p/55169/>
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435. doi:10.2307/20054170.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2014). Networks of knowledge, matters of learning and criticality in higher education. *Higher Education*, 67(1), 35-50. doi:10.1007/s10734-013-9639-3
- Fielding, M. (2004). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141. Última visita 6 de mayo de 2019. Recuperado desde <http://www.edugains.ca/resourcesSV/StudentVoiceResearch/StudentsasRadicalPartnersofChang.pdf>
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la Esperanza Educada. *Revista de Educación*, n° extraordinario 1, 154-165. Última visita 3 de junio de 2019. Recuperado desde https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2001/re2001/re2001_19.html
- Goodson, I. F., & Lindblad, S. (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publs.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. doi: 10.1080/14725860220137345
- Holzbrecher, A. (2015). Photography in visual education: its role in the educational (extra) academic work. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 380-394.
- _____. (2019). La fotografía en la enseñanza intercultural de los idiomas extranjeros dentro del proyecto de los multialfabetismos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 485-503.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Leipert, B. & Anderson, E. (2012). Rural nursing education: A photovoice perspective. *Rural and Remote Health*, 12, 2061. Última visita 29 de abril de 2019. Recuperado desde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22668083>
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narrative through images and drawings. En P. Tompson (Ed.). *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 37-58). London: Routledge.
- Lemon, N. (2006). *Using visual narratives for reflection. Proceedings of AARE Conference*. Adelaida. Última visita 14 de mayo de 2019. Recuperado desde <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/5133/using-visualnarrative-for-reflection-in-the-classroom>
- Lichty, L.F. (2013). Photovoice as a pedagogical tool in the community psychology classroom. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 41(2), 89-96. doi:10.1080/10852352.2013.757984.
- Lisón, C. (2012). Construyendo la Antropología Visual en España. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, (235), 161-176.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno Sacristán (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata.
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado. Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En P. McLaren y J.L. Kincheloe (Eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 393-427). Barcelona: Graó.
- Moss, J., Deppeler, J., Astley, L. & Pattinson, K. (2007). Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7(1), 46-54. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00080.x
- Nganga, L., y Kambutu, J. (2015). *Social Justice Education, Globalization, and Teacher Education*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Orduño, P. y Corrales, S. (2017). Ciudad como escenario del arte urbano. Imagen y palabra como espacio simbólico de reivindicación social contemporáneo. Barcelona, *Research, Art, Creation*, 5(3), 323-345. doi: 10.17583/brac.2017.2564.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representations in research* (Second edition ed.). London: SAGE Publications.
- Rayón, L. y de las Heras, A. (2019). Narraciones fotográficas multimodales en la formación inicial. Bautista, A. (Coord.) *La fotografía en la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- Reid, A., Gill, J. & Sears, A. (Eds.) (2010). *Globalization, the nation-state and the citizen: Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. New York, NY: Routledge.
- Rojas, S., Haya, I., y Susinos, T. (2016). Growing student voice in curriculum decisions at the university. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 563-567. doi: 10.1111/1471-3802.12186
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE. 2nd edition.
- Sassen, S. (2013). Does the City Have Speech? *Public Culture*, 25(2), 209-221. doi: 10.1215/08992363-2020557
- Shi, Q., y Dorling, D. (2020). Growing socio-spatial inequality in neo-liberal times? Comparing Beijing and London. *Applied Geography*, (115), 102-139. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2019.102139>.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Stroud, M. (2014). Photovoice as a pedagogical tool: Student engagement in undergraduate introductory chemistry for nonscience majors. *Journal of College Science Teaching*, 43(5), 98-107. Última visita 8 de mayo de 2019. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/43633234>
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas Educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Madrid: Morata.
- Urteaga, E. (2011). Segregación urbana y políticas sociales en Francia. RIPS. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10(2), 155-185. Última visita 27 de mayo de 2019. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10347/8423>
- Van Leeuwen, T & Jewitt, C. (2001). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE.
- Wacquant, L. (2008). *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zenkov, K. & Harmon, J. (2009). Picturing a writing process: Photovoice and teaching writing to urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(7), 575-584. Última visita 14 de mayo de 2019. Recuperado desde <http://www.jstor.org/stable/20468411>

