



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

¿Y si transformamos la escuela? reflexiones sobre el reconocimiento estudiantil a partir de la Investigación Acción Participativa

Palma Salinas, Ignacia; Monsalves Ibarra, Sofía

¿Y si transformamos la escuela? reflexiones sobre el reconocimiento estudiantil a partir de la Investigación Acción Participativa

Praxis Educativa (Arg), vol. 25, núm. 2, 1-16, 2021

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170357003>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250203>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

¿Y si transformamos la escuela? reflexiones sobre el reconocimiento estudiantil a partir de la Investigación Acción Participativa

What if we change the school? Reflections on student recognition from Participatory Action Research

E se transformamos a escola? Reflexões sobre o reconhecimento dos alunos a partir da Pesquisa Ação Participativa

Ignacia Palma Salinas
Universidad de Barcelona, España
ipalmasa20@alumnes.ub.edu

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250203>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170357003>

Sofía Monsalves Ibarra
Universidad de las Américas, Chile
smonsalvesi@udla.cl

Recepción: 15 Enero 2021

Revisado: 19 Marzo 2021

Aprobación: 24 Marzo 2021

RESUMEN:

El presente artículo surge a partir de diversas experiencias de investigación en escuelas chilenas y se basa en una reflexión en torno a la promoción y práctica de la Investigación Acción Participativa (IAP) en ellas. Tomando en cuenta que en las escuelas prevalecen relaciones adultocéntricas, proponemos la IAP como una estrategia de intervención que permite la transformación de dichas relaciones a través del reconocimiento de las y los estudiantes como actores sociales relevantes. Para ello, describimos, en primer lugar, qué es la IAP y, luego, realizamos una descripción del contexto escolar chileno. En tercer lugar, damos cuenta de las transformaciones que genera la IAP en la escuela, para finalmente entregar conclusiones sobre la necesidad de apostar por la escuela y el desarrollo de esta estrategia en ella.

PALABRAS CLAVE: escuela, Investigación Acción Participativa, transformación, adultocentrismo, reconocimiento.

ABSTRACT:

This article arises from a variety of research experiences in Chilean schools and is based on a reflection concerning the promotion and practice of Participatory Action Research (PAR) in these schools. Taking into account that adultism prevails in educational establishments, we propose PAR as an intervention strategy that allows the transformation of these relationships through the recognition of students as relevant social actors. Firstly, we describe what PAR is; followed by a description of the Chilean school context. Thirdly, we give an account of the transformations generated by PAR in these schools, reaching our conclusions about the need to take a risk in schools and in the development of this strategy there.

KEYWORDS: school, Participatory Action Research, transformation, adultism, recognition.

PALAVRAS CHAVE: escola, Pesquisa Ação Participante, transformação, relações adultocêntricas, reconhecimento

INTRODUCCIÓN

Las escuelas continúan siendo el mecanismo de socialización de mayor alcance y efectividad que existe en nuestra sociedad. Esto quiere decir que, pese a los cambios que viven las sociedades hoy, esta sigue constituyendo un espacio esencial donde las personas aprenden ciertas estructuras sociales y se constituyen como sujetos (Durkheim, 1976). En este sentido, las escuelas públicas pueden tener un rol esencial para alcanzar formas de vida más democráticas, reconociendo el derecho que tienen estudiantes y profesores de participar en procesos de decisión sobre aquello que les afecta, así, por ejemplo, el desarrollo de un *currículum* democrático les permitirá aprender a ser intérpretes críticos de su sociedad, incorporando sus preocupaciones (Apple y Beane, 2005).

Sin embargo, la escuela ha mostrado ser también un espacio en el cual se desarrollan relaciones sociales autoritarias y verticales, donde las y los profesores ejercen su poder sobre las y los estudiantes por medio de una disciplina rígida y represiva (Duarte, 2012). Esto implica el desafío de proponer estrategias que permitan modificar dicha relación para avanzar hacia el reconocimiento de distintas voces en las escuelas chilenas, permitiendo, como lo señalan Apple y Beane (2005), que las y los estudiantes pasen de ser consumidores de conocimientos, a ser “fabricantes de significados”.

Esto implica reconocer que tanto estudiantes como profesores tienen capacidad de acción en el espacio escolar, pudiendo revertir las lógicas de reproducción allí presentes a partir de la redefinición de las relaciones de poder y los modos de producción de conocimiento que allí se gestan (Giroux, 1980). Si bien esto no está exento de dificultades, creemos que toda institución, por muy cerrada y monolítica que parezca, es heterogénea, tiene resistencias e intersticios por donde incorporar cambios y fisuras. Las escuelas son un espacio de expresión de contradicciones que permiten abrir posibles acciones de resistencia para estudiantes y profesores, por ello es importante mantener la pregunta: ¿se puede hacer algo ahora? (Apple, 1987).

Allí aparece, entonces, la apuesta por el desarrollo de la Investigación Acción Participativa (IAP) en la escuela. La IAP constituye una estrategia de producción de conocimiento que se orienta hacia la transformación de las relaciones de poder a través del reconocimiento de distintos tipos de saberes. Desarrollar IAP en la escuela implica incorporar a este espacio su capacidad crítica y creativa en la medida en que se facilita el despliegue de nuevas formas de pensarnos, relacionarnos y actuar. Ello incorpora desafíos e interpela a esta estrategia de producción de conocimiento, pero también conecta con su sentido más profundo que es transformar la realidad.

A partir de diversas experiencias recientes de investigación en escuelas chilenas, abordamos, en este artículo, cómo la IAP puede constituirse como un espacio de intervención para promover relaciones más horizontales y democráticas a partir del reconocimiento de las y los estudiantes como actores sociales relevantes. En un primer apartado, exponemos qué es la IAP, de dónde surge y cuáles son sus principios fundantes. Luego, presentamos una descripción del contexto escolar chileno y su rigidez. En tercer lugar, señalamos cómo se inserta la IAP en este contexto y cuáles son los elementos que viene a modificar. Finalmente, presentamos las conclusiones que apuntan a la necesidad de apostar por la escuela y por el desarrollo de esta estrategia en ella.

¿Qué es la Investigación Acción Participativa?

La Investigación Acción Participativa surge, en América Latina, entre la década del 60 y 70 como respuesta ante la necesidad de una ciencia original capaz de explicar y hacerse cargo de las problemáticas de la región. En este sentido, su origen está fuertemente vinculado a dos hechos; una crítica a la incapacidad de las teorías importadas, desde Europa y Estados Unidos, de ser útiles en el contexto latinoamericano, y un agitado contexto histórico en el que la sociedad se expresaba en los distintos países a través de movimientos que protagonizaban trabajadores, campesinos, sectores medios y mujeres, entre otros, surgiendo, desde algunos intelectuales, la inquietud sobre el compromiso de los científicos “ante las exigencias de la realidad del cambio social” (Fals Borda, 1978, p. 2).

Desde esta perspectiva, se afirma que las ciencias sociales están cargadas de “los colores propios de un proyecto de sociedad. No son nunca inútiles, porque sirven a alguien. Son inútiles sólo para dar solución a los problemas de los dominados” (Demo, 2009, p. 60) y, en este sentido, las ciencias sociales no pueden nunca desprenderse de su sentido político. Por lo tanto, la IAP rechaza abiertamente los procedimientos y modelos de la investigación tradicional y busca realizar una lucha ideológica y práctica contra el colonialismo cultural y la inutilidad relativa de las ciencias sociales para las luchas del pueblo oprimido. De esta manera, en sus inicios, la IAP se dedicó “a comprender la situación histórica y social de grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista, es decir, al sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad” (Fals Borda, 1978, p. 2).

Para ello, la IAP tiene ciertos principios fundantes. El primero refiere a la relación sujeto-sujeto, donde se reconoce la implicancia de los sujetos en los procesos que se llevan a cabo, es decir, se les reconoce un rol activo

y fundamental. En esta estrategia, se rompe con la idea clásica de asimetría de la investigación tradicional, donde existe un sujeto que investiga y un objeto que lo constituyen los investigados.

Esto porque, para la IAP, es “fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo” (Fals Borda, 1978, p. 16), por lo tanto, reconoce a todas y todos como portadores de saberes valiosos que deben ponerse al servicio del proceso de producción de conocimiento. Esto “en ningún caso significa negar al conocimiento denominado científico o formal, ni de ensalzar el conocimiento popular sin más; de lo que se trata es de generar y construir ‘puentes para el reencantamiento de las dos tradiciones’” (Fals Borda y Rahman, 1992, p. 19), donde conocimiento científico y popular se encuentren y terminen con la producción (de conocimiento) monopólica de las élites y, a su vez, produzcan una ciencia que libere conocimiento para la transformación.

De este modo, al ser reconocidos todos y todas como sujetos implicados en la investigación y portadores de saberes valiosos, la participación se transforma en un hecho de gran relevancia para la IAP. Esta busca que el proceso investigativo se democratice, dejando el control sobre la producción de conocimiento, el almacenamiento y uso de la información, en manos de todas y todos quienes forman parte del grupo que investiga (Fals Borda y Rahman, 1992).

Por último, la IAP se propone generar conocimiento significativo para la sociedad, pero esa significación está lejos de ser una abstracción, más bien refiere a un nivel concreto en el que el conocimiento se torna significativo para la transformación. Se entiende, entonces, a la investigación como un medio para llegar a un fin y, en este sentido, la IAP se constituye como una estrategia que pretende realizar una transformación para llegar a formas más satisfactorias de sociedad y de vida digna.

El contexto escolar chileno

Desde finales de la década de 1990 y principalmente debido a las protestas realizadas por estudiantes secundarios y universitarios durante 2006 y 2011, la atención y la preocupación sobre el modelo educativo heredado de la dictadura ha prevalecido en Chile. Principalmente, estudiantes secundarios y universitarios han llevado a cabo largas huelgas criticando los efectos negativos del sistema educativo.

Durante el año 2006, las y los estudiantes participaron en protestas, denunciando el legado de la dictadura y exigiendo la derogación de la Ley Orgánica de Educación. Este movimiento, conocido como la “Revolución pingüina”, fue un evento político y social que cambió significativamente el sentido de las políticas educativas en Chile (Bellei *et al.*, 2018).

Luego, en 2011, con la demanda de “Educación Pública, Gratuita y de Calidad”, las y los estudiantes realizaron una de las manifestaciones más importante en Chile desde el retorno a la democracia (Von Bülow y Bidegain, 2017; Segovia y Gamboa, 2012; Somma, 2012). Durante agosto de 2011, las protestas alcanzaron su momento más álgido con cerca de 200.000 participantes, incluyendo una diversidad de actores tales como activistas ambientales, familias y trabajadores. Según afirma Somma (2012), el movimiento estudiantil podría definirse como un producto del neoliberalismo chileno porque se rebeló contra los orígenes de dicho modelo.

El movimiento estudiantil, en 2011, mostró, además, la incapacidad del gobierno y los partidos políticos para enfrentar el desafío de mejorar la educación chilena y situar al Estado como garante del derecho a la educación (Segovia y Gamboa, 2012). Ello ha convertido a las y los estudiantes en el actor más importante en promover una discusión sobre educación en Chile, cuestionando y desafiando ideas orientadas al mercado y promoviendo la educación pública como un derecho. Pese a ser muchas veces invisibilizados por la participación de las y los estudiantes universitarios, las y los estudiantes escolares tuvieron una participación muy relevante en dicho período.

Asimismo, en octubre de 2019, estudiantes secundarias fueron las primeras en iniciar las manifestaciones en contra de la medida de Sebastián Piñera de aumentar el precio del pasaje del metro. Ello terminó generando evasiones masivas en el transporte público y, posteriormente, un momento histórico de manifestaciones que se centraron en el cuestionamiento del modelo heredado por la dictadura principalmente en dos ejes: la falta de un Estado que garantice derechos sociales y las excesivas desigualdades sociales generadas por un

neoliberalismo exacerbado. Ello, junto a la deslegitimación de la clase política, especialmente del gobierno, terminaron por generar un “estallido social” sin precedentes en el país.

Sin embargo, pese a que las y los estudiantes han tenido un rol protagónico en la esfera pública y su movilización ha puesto en la agenda la necesidad de transformaciones en la educación y en otros aspectos de la sociedad, en sus establecimientos educacionales, se encuentran invisibilizados, no forman parte de la toma de decisiones y su opinión no es considerada válida para definir los modelos de enseñanza, ni las formas de organización y aprendizaje a las que son sometidos.

Las escuelas se caracterizan por una estructura altamente jerárquica y prácticas autoritarias con una disciplina rígida y represiva, donde quienes son considerados adultos –docentes y directivos– ejercen el poder de manera vertical sobre quienes son estudiantes, es decir, niñas, niños y jóvenes.

Esta disparidad de poder no es casual, sino que responde a una clasificación por grupos de edad construida en nuestra sociedad, la cual otorga accesos, clausuras y tareas a cada grupo, que se ven fortalecidas por los modos capitalistas de producción y organización social. De esta manera, utilizando el número de años vividos como referencia, se supedita a un grupo –los jóvenes, niños y niñas– bajo otro –los adultos– (Duarte, 2012).

Esto es lo que constituye el sistema de dominio adultocéntrico, donde, en la configuración de los diversos modos de relación que se han construido, la adultez es definida como aquella que organiza, controla, define y decide aquello que es aceptado y/o rechazado por la sociedad. En términos simples, refiere a que la sociedad está constituida y pensada desde la perspectiva del adulto, el cual ejerce una posición de dominio frente a aquellos denominados como jóvenes. Se concibe, así, a la adultez como aquello que es relevante, y a la niñez y a la juventud como aquello sin valor, poco relevante, o en preparación de y, por tanto, dependiente de las personas adultas (Duarte, 2012).^[1]

Dado que las escuelas han demostrado ser una institución eficaz para reproducir el orden social (Bourdieu, 1974, 1977), el adultocentrismo se torna una herramienta fundamental para entender los modos en que el mundo adulto y estudiantil se relacionan en la escuela, ya que, en este espacio, los adultos suelen ser por excelencia quienes detentan el poder, bajo la excusa de estar preparándoles y educándoles para la vida (Duarte, 2012).

Otro elemento que da cuenta de la función de reproducción del orden social que tiene la escuela y, a su vez, conversa con la matriz adultocéntrica presente en los establecimientos educativos, es el modelo tradicional de educación que en ella se implementa, denominado por Paulo Freire (2012) como educación bancaria. Esta se basa en la idea de que existe una diferencia fundamental entre profesor –educador– y estudiantes –educandos–, donde los segundos son considerados recipientes vacíos de conocimiento, los cuales deben ser llenados por el profesor. De este modo, “cuando ma#s vaya llenando los recipientes con sus depo#sitos tanto mejor educador sera#- cua#nto ma#s se dejen llenar do#cilmente, tanto mejor educandos sera#n” (Freire, 2012, p. 62).

Marcia Prieto (2005), quien realiza investigaciones empíricas en contextos educativos, señala que las prácticas presentes en las escuelas perjudican el desarrollo de un ambiente participativo y emancipador en estos espacios. Junto con lo anterior, en el contexto escolar, se privilegian resultados medibles olvidando que la calidad educativa está vinculada a la formación íntegra de las y los estudiantes, lo que implica que sean también responsables de sus procesos formativos.

De esta manera, las escuelas presentan un contexto rígido, donde la participación de las y los estudiantes es pobre, o bien se encuentra limitada a instancias consultivas y experiencias específicas como es el caso de las “alianzas” y/o “festividades”. Sus voces no son reconocidas como relevantes en el análisis de situaciones educativas ni tienen incidencia en las prácticas o toma de decisiones que en las escuelas se desarrollan. De este modo,

Generan un sentido de sometimiento que les lleva a depender de las y los profesores y textos para proporcionar las respuestas adecuadas, empiezan a perder gradualmente su interés por aprender, pierden confianza en sus propios pensamientos y lenguaje, y se tornan defensivamente pasivos en las aulas. (Prieto, 2005, p. 33)

Adicionalmente, el sistema educativo al que se enfrentan las y los jóvenes se encuentra basado en ideas de mercado que instalan no solo la competencia entre establecimientos (Botella y Ortiz, 2018), sino también entre los mismos estudiantes a través de las nociones de éxito y el incentivo a los logros individuales. En ellas, se desconocen las diversas habilidades que pueden existir entre las y los estudiantes, bajo planes de estudios homogéneos. Una materialización de esto es el SIMCE,^[2] el cual reduce la complejidad de la experiencia y el aprendizaje escolar (San Martín *et al.*, 2015). Los requisitos de SIMCE apuntan únicamente a lograr mejores resultados, lo que introduce presión e incentiva el trabajo individual y competitivo en perjuicio del enfoque colaborativo y participativo.

Junto con lo anterior, a través de mecanismos autoritarios y de disciplinamiento, como son las expulsiones y prácticas de control sobre los cuerpos de las y los estudiantes, los establecimientos controlan el ambiente escolar, estableciendo límites estrictos entre aquello que se puede y no se puede hacer (Rodríguez, 2003). El poder de las y los profesores disciplina los cuerpos de las y los estudiantes imponiendo obediencia en un modelo que divide la mente y el cuerpo, privilegiando la racionalidad y la objetividad como garantes del acceso al conocimiento real, mientras que el aspecto relacionado con el cuerpo, que es subjetivo, queda fuera del proceso de aprendizaje (Arias *et al.*, 2013).

Así, en contraste con su participación activa y comprometida fuera de la escuela, haciendo parte del movimiento estudiantil u otras formas de manifestación, al interior de sus establecimientos, las y los estudiantes construyen su subjetividad basándose en un papel pasivo (Ascorra *et al.*, 2016).

Por último, la rigidez en la estructura y prácticas de las instituciones educativas hace que quienes las habitan tiendan a verlas como espacios estáticos, inamovibles e imposibles de cambiar, donde sus normas y reglas se presentan tanto para estudiantes, docentes y directivos como mandatos impuestos e ineludibles.

IAP en el contexto escolar

Si bien el contexto presentado se torna poco alentador para procesos participativos con enfoques emancipatorios, como es el caso de la Investigación Acción Participativa, creemos que la institución escolar constituye un espacio fundamental de socialización para niños, niñas y jóvenes y, por tanto, un espacio al que no podemos renunciar. Creemos que disputar este espacio y encontrar los intersticios y las resistencias existentes es un imperativo ético y político que se condice con los principios de la IAP.

Toda institución, por muy cerrada y monolítica que parezca, es fisurable gracias a su heterogeneidad. Esto implica identificar y conocer muy bien el contexto, ya que otorga los márgenes de la acción, pero también permite estar atentas y atentos a las oportunidades que se generan. Una de ellas es la actual valoración positiva de la promoción de la participación en las escuelas, que ha permitido incorporar nuevos cargos, planes y proyectos denominados participativos.

Desarrollar IAP en las escuelas es una de las fisuras posibles, que permite generar acciones a contracorriente de la reproducción del orden social que permitan pensar y construir nuevos horizontes de transformación donde las y los estudiantes sean reconocidos. Para ello, se requiere que el proceso se funde en la legitimación de todas y todos los sujetos, en particular de las y los estudiantes que se encuentran en una condición de desventaja en la escuela, asumiéndolos como fundamentales y necesarios protagonistas del proceso de producción de conocimiento.

Considerar a todas y todos como interlocutores válidos en la construcción y desarrollo de la investigación representa una idea a contracorriente respecto de los roles que se asignan a las y los estudiantes en la escuela y, en particular, a sus procesos de aprendizaje. Por esta razón, la IAP en la escuela busca desbordar estas formas de relacionamiento para generar procesos de investigación transformadora en la que las y los jóvenes no solo son bienvenidos, sino que son necesarios y fundamentales en el desarrollo de una praxis investigativa. En otras palabras, no es posible generar una experiencia transformadora sin su involucramiento y validación en la investigación.

Reconocer a los sujetos, en particular a quienes se encuentran más invisibilizados como tales, es también validar, en términos de Freire (2012), su pronunciación verdadera del mundo y del lugar que ocupan en

e#l. Ello también aporta en la producción de una comprensi#n adecuada y coherente sobre si# mismos, a trave#s de experiencias que les permitan reflexionar y construir aprendizajes significativos para ellos y la escuela. Asi# tambie#n lo sen#ala Honneth (1992):

Debemos nuestra integridad a la aprobacio#n y el reconocimiento que recibimos de otras personas. [Conceptos negativos tales como <> o <>] esta#n relacionados con expresiones de falta de respeto, con la denegacio#n de reconocimiento. [Estos conceptos] se emplean para caracterizar una forma de comportamiento que no representa una injusticia solamente porque constrin# a la libertad de accio#n de los sujetos o les inflija un dan#o. Por el contrario, dicho comportamiento resulta dañino debido a que perjudica a estas personas en su comprensi#n adecuada de si# mismas, una comprensión adquirida por medios intersubjetivos. (p. 88-89)

A través del reconocimiento de las y los estudiantes como actores sociales relevantes al interior de la escuela y, en particular, de los procesos investigativos que en ella se despliegan, se reconocen también diferentes formas de conocimiento, más allá de la forma tradicional de concebirlo, donde solo el mundo adulto es portador de saberes. Por lo tanto, partir del reconocimiento significa definir a todas y todos como sujetos va#lidos y como seres sentipensantes, auto#nomos, capaces de generar conocimiento transformador; en tanto portadores de saberes, experiencias y decisiones elaborados a lo largo de su vida, para, a partir de allí, visibilizarlos y problematizarlos generando una praxis crítica en un proceso de diálogo con otros saberes dentro del proceso investigativo.

Dicho proceso de reconocimiento atraviesa la IAP de distintos modos en los que se profundiza a continuación.

Visibiliza las estructuras de poder

La Investigación Acción Participativa en las escuelas pone en tensión el rol que tienen las y los estudiantes y las formas en que se relacionan con el mundo adulto, así, ha demostrado cómo la generación de comunidades de investigación puede desbordar las relaciones de poder a través de la integración de todas y todos en dicha comunidad (Ferrada y Del Pino, 2018). En el mismo sentido, Anderson (2017) señala el potencial de la IAP de construir un poder alternativo a través de alianzas entre estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad que desarrollan relaciones horizontales transformando a los estudiantes en actores relevantes de las decisiones que los afectan.

Sin embargo, tal como ya se mencionó, la obediencia por parte de estudiantes y la autoridad desde las y los adultos son un elemento fundante de las escuelas chilenas, de modo que la IAP pone en tensión estos modos de relación. En este contexto, la actitud del mundo adulto escolar cobra gran relevancia, pues llevar a cabo procesos de Investigación Acción Participativa implica ceder y compartir el poder que normalmente detentan, por lo que las y los adultos pueden convertirse en una barrera para el proceso, cuando no se está dispuesto a compartir dicho poder, pero también puede generarse una oportunidad allí donde hay adultos interesados en desarrollar la participación y autonomía de las y los estudiantes. Por esta razón, resulta fundamental instalar esta reflexio#n en las y los adultos de las instituciones educativas, para que asuman un rol transformador abriendo la posibilidad de construir nuevos imaginarios y nuevas formas de relacionamiento en la escuela.

El uso de los espacios es también una forma de reproducir y desafiar las relaciones adultocéntricas al interior de la escuela. La sala de clases y los límites mismos de la institución generan y reproducen el adultocentrismo, razón por la cual cambiar el uso y orden habitual de la sala de clases (hacer círculo con las sillas o utilizar el suelo para sentarse), utilizar espacios fuera de la misma e inclusive poder salir de la escuela actúan como facilitadores para generar otro tipo de relaciones. Asimismo, prácticas preexistentes pueden constituirse como facilitadores para llevar a cabo procesos de Investigación Acción Participativa. Establecimientos con un arraigo importante en sus territorios y donde los procesos de aprendizaje son más colectivos, incorporando la conversación y la reflexión conjunta, se presentan como espacios propicios para realizar IAP porque existen allí otros modos de relacionamiento que suelen estar menos apegados a la estructura tradicional de estudiante y profesor.

De este modo, la IAP no solo tensiona las relaciones de poder, sino también las visibiliza y las transforma generando espacios de reconocimiento de los saberes y experiencias de las y los estudiantes. De lo que se trata finalmente es de promover el protagonismo estudiantil a través del cuestionamiento de las relaciones desiguales de poder, pero también de la puesta en práctica de una participación efectiva donde las y los estudiantes puedan expandir el rol que tienen en la escuela, reflexionando sobre su realidad y llevando a cabo acciones para transformarla en un proceso en el que se desarrolla su autonomía. Sin embargo, tal como señalaremos más adelante, es fundamental tener en cuenta las resistencias que pueden existir e incluso cómo la promoción de la participación puede reproducir una vez más lógicas adultocéntricas.

Involucra a todas y todos en el proceso

Actualmente, existe, en las escuelas, una valoración positiva en torno a la promoción de la participación y se han incorporado una serie de cambios que buscan promoverla, como encargados de participación escolar, planes participativos, proyectos escolares, etc. Si bien la forma de comprender la participación y las dificultades que presenta el contexto escolar no son necesariamente coincidentes con los principios de la IAP, esta declaración inicial puede ser el puntapié por el cual sea posible implementar procesos participativos que avancen en la línea de la colaboración, diálogo y trabajo conjunto para, de este modo, utilizar los espacios posibles y desarrollar IAP.

La participación surge a partir de dos dinámicas: por una parte, la capacidad de participar, la cual refiere a aquellas actitudes y habilidades que poseen las personas; y, en segundo lugar, la oportunidad de participar, que puede ser provocada por una institución que asegure el adecuado ejercicio de esa capacidad de participación (Palma, 1998). En el contexto escolar, la IAP, como estrategia, involucra de igual manera a adultos, niños, niñas y jóvenes, provocando diálogos y generando dinámicas y relaciones más horizontales, toda vez que disfrutan y participan como iguales en el proceso.

Lo anterior implica un cambio de perspectiva, porque se deja de situar al estudiante como el ejecutor y al equipo docente como quien regula y tutela el proceso para involucrar a todas las personas participantes en las mismas condiciones para la producción de conocimiento desde el diálogo. Aquí no existen roles pasivos, sino que un involucramiento activo y horizontal en la distribución del poder, de modo que tanto la capacidad de participar como la oportunidad de hacerlo están igualmente distribuidas. Ello tiene la dificultad de que transforma radicalmente los roles que, por lo regular, se asumen en la escuela, justamente porque busca diluirlos involucrando en situación de igualdad a todas y todos los sujetos con independencia del estamento al que pertenecen.

El riesgo que se presenta para la IAP en el contexto escolar es que el proceso se transforme en un simulacro de participación en el que el poder y el control sobre el proceso no se distribuya efectivamente entre todas las personas participantes, donde no exista igual capacidad de influir en las decisiones que se toman, sino que exista un grupo que defina y otro que simplemente acate y ejecute (Palma, 1998). Sin embargo, la IAP tiene la potencia de aportar en términos concretos a un cambio en las acciones, prácticas, trato y relaciones que se establecen entre adultos y jóvenes, a partir del diálogo, la escucha y la participación de todas y todos; a la vez que promueve una reflexión conjunta en torno a la construcción de escuela que existe, como lugar de reproducción social, desarrollando incluso las capacidades para cuestionar si el proceso no está siendo controlado de igual manera por todas y todos.

Esto constituye un primer acercamiento, desde la perspectiva de la educación crítica, para borrar los límites entre quienes educan y quienes son educados. Por eso, resulta interesante que la IAP se plantee más allá del sujeto que debe ser educado, ya que es un primer paso para comprender a todos los actores de la escuela como sujetos de enseñanza y aprendizaje a la vez.

Por otro lado, es importante que la IAP incorpore una visión amplia de la participación, alejándose de la mirada dualista de adultos y jóvenes y de los estamentos, observando también otros grupos que interactúan con la escuela como grupos de profesores y/o estudiantes que se autoorganizan. Esto implica poner atención

e incorporar en el proceso las mismas resistencias que existen dentro de las escuelas al orden establecido, porque, en ellas, pueden existir claves para pensar la acción y la participación.

Así, la IAP promueve un encuentro y reconocimiento entre sujetos, desarrolla relaciones basadas en la confianza, enmarcadas en un interés por promover la participación de todas y todos quienes interactúan en el proceso. Esto puede ayudar a (re)construir y establecer nuevos vínculos entre adultos y jóvenes, generando una transformación importante que rompe una lógica y cultura educativa que parecieran inmodificables.

Con base en lo anterior, la participación de las y los estudiantes se torna un desafío fundamental, ya que un ambiente escolar que estimula la participación mejora el clima escolar y genera compromiso ciudadano (Flores-González y García-González, 2014), junto con mejorar la calidad educativa en la medida en que complejiza la comprensión de los aprendizajes (Prieto, 2005).

Produce conocimiento transformador

La IAP se basa en la construcción de un proceso investigativo colaborativo que pone el énfasis en los aprendizajes que se generan mientras la misma se lleva a cabo. Ello contrasta con la idea de competencia y de éxito individual que se encuentra tan instalada en las escuelas chilenas, que, junto a un plan de estudios estandarizado y rígido, terminan por bloquear las iniciativas de la comunidad. La IAP en la escuela tiene, entonces, el potencial de quebrar esta lógica basada en la obtención de logros individuales y pone el énfasis en el proceso y en cómo dicho proceso genera acciones transformadoras, produciendo un conocimiento situado que surge desde las propias experiencias, necesidades e intereses de la comunidad.

Aunque el sistema y la estructura escolar imponen estas ideas y prácticas, estudiantes y profesores también tienen la agencia para construir el currículo y las relaciones en la escuela. Las comunidades pueden abrir fisuras entre requisitos oficiales produciendo, a través de su experiencia, una resignificación del proceso educativo (Mendoza y Torres, 2018). En este contexto, la IAP contribuye a la resistencia de las comunidades escolares que pueden transitar desde prácticas basadas en la eficiencia individual, hacia relaciones de colaboración que reconocen el carácter sentipensante^[3] de las personas involucradas. Lo anterior genera un conocimiento distinto del que prevalece en la escuela, porque tiene un carácter situado y se basa en las experiencias e intereses de la comunidad que la lleva a cabo.

Así, el conocimiento adquiere un nuevo significado, ya que surge de la propia comunidad como algo que le es propio y que tiene el objetivo de generar las transformaciones que dicha comunidad ha definido como relevantes. Este proceso implica también el reconocernos como sentipensantes en un proceso de descolonización de las prácticas escolares que suelen estar bajo la forma occidental de organización, que separan la mente y el cuerpo (Tuhiwai, 2012). Este proceso abre, entonces, el camino para que el conocimiento pueda expresarse en diferentes lenguajes.

En este sentido, la IAP permite ampliar en las y los participantes las posibilidades de expresión y reflexión, a partir de la utilización de nuevas metodologías y formas. Allí donde la escuela tiende a cooptar y reprimir la expresión de las y los sujetos que la habitan, reduciendo su experiencia a un currículo rígido y apegado a las formas de expresión escrita, la IAP abre una oportunidad para la emergencia de nuevos lenguajes corporales, visuales y orales que aportan otras lógicas y miradas, facilitando la participación de todas y todos en la medida que las formas de hacerlo se diversifican. Como consecuencia, la IAP aporta herramientas para que estudiantes y profesores puedan decir su palabra verdadera y pronunciar su mundo, ampliando las posibilidades de reflexión y expresión de las personas involucradas.

Junto con la producción de conocimiento situado y su expresión en distintos tipos de lenguaje, la IAP implica reflexionar, remirar, retroalimentar y profundizar en una lógica que combina acción y reflexión. Esto implica que el proceso investigativo en sí mismo va generando el despliegue de acciones concretas y ello, junto con el involucramiento de las personas participantes en condición de igualdad, genera una transformación.

Lo anterior hace que el proceso sea poco predecible porque suele generar desbordes creativos en los que emergen nuevos asuntos que, originalmente, no estaban contemplados. Así, tan importante como el cierre,

es cómo se va llevando a cabo la investigación y eso puede tomar tiempo, idas y vueltas, avances, retrocesos e inclusive estancamientos. Esto, sin duda, no se logra de un día a otro y responde a modos y tiempos distintos de los que se manejan en las instituciones educativas.

Por ejemplo, se requiere tiempo para la conformación de equipos y la generación y construcción de vínculos de confianza al interior del grupo que desarrolla la investigación. La construcción de estos vínculos y el desarrollo de una nueva forma de relacionamiento entre los actores de la escuela es fundamental para que el proceso no reproduzca las desigualdades de poder previamente existentes. Si este momento se pasa por alto, o no se le da el tiempo suficiente, es posible que se generen situaciones de autocensura de parte de las y los estudiantes, pero también de las personas adultas, lo que dificulta el proceso de producción de conocimiento.

Ello contrasta con los tiempos de la escuela y su calendario pedagógico muy definido y rígido. Las escuelas tienen momentos donde se realizan muchas actividades y otros más tranquilos; existen los aniversarios, las elecciones de Centro de Estudiantes, los cierres de notas y libros de clases, etc. Ello exige a la IAP realizar un esfuerzo por adaptarse a dichos tiempos, pero también exige que la escuela se vaya adaptando a otras prácticas que no necesariamente responden a un calendario académico.

Así, la IAP produce un conocimiento que es transformador por su carácter situado y sentido desde la comunidad, ello a través del despliegue de acciones concretas que, a través de la colaboración, van transformando la experiencia educativa y otorgándole nuevos sentidos y roles. Así, el énfasis en el proceso, la expresión y participación en distintos lenguajes y el abrir acciones con ritmos acorde a lo que va emergiendo se constituyen en elementos clave para la puesta en marcha de dicha transformación.

Conclusiones

A lo largo del texto, hemos abordado los conceptos centrales de la Investigación Acción Participativa y cómo esta puede configurarse como un espacio de intervención en las escuelas desde otras perspectivas. Si bien la escuela se presenta muchas veces como un espacio imposible de cambiar, con una estructura rígida que se impone a quienes de ella son parte, es también el lugar de socialización por excelencia.

En ella, las y los estudiantes se enfrentan a un sistema educativo adultocéntrico, es decir, que se encuentra pensado desde las y los adultos para el control de niños, niñas y jóvenes. Así, con la excusa de estar educándoles y preparándoles para la vida, son las y los adultos quienes tienen el poder de decisión dentro de las escuelas. De este modo, pese al protagonismo que han adquirido las y los jóvenes en la esfera pública, en la escuela, las y los jóvenes se configuran como sujetos pasivos e invisibilizados.

La apuesta por desarrollar IAP en la escuela se relaciona con esto, con la necesidad y el compromiso por cambiar las lógicas autoritarias y verticales de la escuela y evitar que este espacio, y la sociedad, siga reproduciendo dichas desigualdades.

La praxis de la IAP en la escuela implica, entonces, el reconocimiento de todas y todos como necesarios protagonistas del proceso, esto es especialmente relevante cuando pensamos en la posición que ocupan las y los estudiantes en la misma. Así, la IAP pone en el centro situarles como portadores de saberes, lo que se traduce en que su participación es igualmente legítima que la de las personas adultas.

Ello, en primer lugar, visibiliza las estructuras de poder existentes porque abre un proceso en el que las personas adultas ceden y pierden poder en la medida en que las y los estudiantes asumen su protagonismo. En segundo lugar, la IAP implica el involucramiento activo de todas y todos en el proceso en las mismas condiciones, lo que abre paso a relaciones más horizontales generando nuevos vínculos entre jóvenes y adultos. Finalmente, la IAP produce conocimiento transformador porque se trata de una forma de concebir el conocimiento que pone énfasis en el proceso y en aquello que es sentido por la propia comunidad, resignificando sus propios aprendizajes y desplegando acciones que se expresan en nuevos lenguajes y ritmos.

De este modo, la IAP cuestiona y subvierte las relaciones, los roles y la forma de concebir el conocimiento en las escuelas, lo que la convierte en una estrategia intrínsecamente transformadora que reconoce el protagonismo necesario de las y los estudiantes, propone su participación en igualdad de condiciones con el mundo adulto y genera un conocimiento situado que emerge desde las comunidades.

Por lo tanto, pese a que la escuela se nos aparece muchas veces como una institución rígida, con roles estáticos y límites claros, las experiencias de IAP nos muestran que esa rigidez y esos límites están lejos de ser estáticos y perpetuos. Muy por el contrario, porque no son estáticos ni perpetuos, sino contruidos socialmente, podemos y necesitamos comenzar a transformarlos.

En este sentido, es posible desarrollar IAP en las escuelas y, con ello, construir a partir de otras lógicas que surjan del reconocimiento de las y los estudiantes como protagonistas, como portadores de saberes y experiencias valiosas, desde otras miradas, que muchas veces se encuentran invisibilizadas por las estructuras de poder. Para eso, es importante tener en cuenta que existe el riesgo de un simulacro de participación en el que el poder y el control sobre el proceso no se distribuya efectivamente entre todas las personas participantes, para lo cual será necesaria una reflexión conjunta y permanente.

La IAP en la escuela puede constituir una fisura para dejar de reproducir y comenzar a construir desde otros lugares y mundos, siempre y cuando tengamos el valor para cuestionarla y ceder poder para que las y los estudiantes lo ocupen y decidan.

Desde nuestra perspectiva, resulta un imperativo ético y político mirar críticamente la escuela y buscar los modos de transformarla, avanzando hacia el reconocimiento de las y los estudiantes como protagonistas de dicho espacio. Aun cuando llevar a cabo una IAP en una escuela no necesariamente cambiará todo el sistema educativo ni la estructura rígida que hemos evidenciado, el despliegue de esta estrategia da cuenta de que es posible relacionarse de otros modos, trabajar desde otras lógicas y producir saberes valiosos para las mismas comunidades.

REFERENCIAS

- Anderson, G. (2017). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 432–449. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1303211>
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Paidós/M.E.C.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arias, M., Mora, A. y Escobar, R. (2013). Cuerpo y subjetividad en estudiantes de la escuela secundaria. *Revista Alethia*, 5(2), 128–151.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 25(2), 1–18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Bellei, C., Muñoz, G. y Alcaíno, M. (Eds.). (2018). La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización (CIAE y Universidad de Chile). <http://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/DEP.pdf>
- Botella, M. T. y Ortiz, C. P. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27–44.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. En J. Karabel y A. Halsey (eds.), *Power and ideology in Education*. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force. En J. Eggleston (ed.), *Contemporary research in the sociology of education*. Methuen.
- Demo, P. (2009). *Investigación Participante. Mito y realidad*. Lumen- Humanitas.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última de cada*, 36, 99-125.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sigüeme.
- Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. FUNDABACO.

- Fals Borda, O. y Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En M. C. Salaza (Ed.), *Tomado de La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533–549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Flores-González, L. M. y García-González, C. A. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 6(13), 31–48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.PPJD>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. A. (1980). Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 225–247. <https://doi.org/10.1080/03626784.1980.11075221>
- Honneth, A. (1992). Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition. *Political Theory*, 20(2).
- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. U. ARCIS. <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>
- Prieto, M. (2005). La Participación de Estudiantes: ¿Un Camino Hacia su Emancipación? *Theoria. Ciencias, Artes y Humanidades*, 14(1), 27–36. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>
- Rodríguez, R. G. (2003). Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional. *Iberoamericana*, III(10), 113–125.
- San Martín, V., Nogués, F. y Henríquez, S. (2015). ¿Cuál cable primero? El desarme del sistema educativo en Chile. *Temas y Problemas de Nuestra América*, 60, 159–186. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2015.03.002>
- Segovia, C. y Gamboa, R. (2012). Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 23(1), 65–86.
- Somma, N. M. (2012). The Chilean student movement of 2011-2012: challenging the marketization of education. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 4(2), 296–309.
- Tuhiwai, L. (2012). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
- Von Bülow, M. y Bidegain, G. (2017). Se Necesitan Dos Para Bailar Tango: estudiantes, partidos políticos y protesta en Chile 2005-2013. En P. Almeida y A. Cordero (Eds.), *Movimientos sociales en América Latina. Perspectivas, tendencias y casos* (pp. 313–342). CLACSO.

NOTAS

- [1] Este sistema de dominio, hoy, pareciera ser menos cuestionado como categoría generadora de asimetrías y muchas veces es entendido como un problema entre individuos y no es así, pues se trata de expresiones institucionales y estructurales.
- 2 Prueba estandarizada que se realiza en todos los establecimientos educativos del país.
- 3 El concepto sentipensante fue acuñado por Orlando Fals Borda, quien buscaba dar cuenta de la importancia de las emociones en los asuntos del pensamiento. De este modo, lo que sentimos nunca está divorciado de aquello que pensamos, de lo racional. Nuestras emociones son también un motor de nuestras acciones y reflexiones y, por tanto, nos constituyen como seres de praxis.