



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°8 - 2019

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA: UNA EXPERIENCIA DE INDAGACIÓN ESCOLAR CON ESTUDIANTES

POR: Sergio Saldivia y Andrea Lira
Universidad de Magallanes

Pilar Villarroel y Leonardo Oyarzún
Escuela Especial Rotario Paul Harris



Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE





Investigación-Acción Participativa: Una experiencia de indagación escolar con estudiantes

Sergio Saldivia, Andrea Lira, Pilar Villarroel y Leonardo Oyarzún

Nota técnica N° 8
Noviembre 2019

Para citar este documento:

Saldivia, S., Lira, A., Villarroel, P. y Oyarzún, L. (2019). Investigación-Acción Participativa: Una experiencia de indagación escolar con estudiantes. Nota Técnica N° 8. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
Contexto del Diplomado	5
La Investigación-Acción Participativa (IAP)	6
El trabajo realizado en la Escuela Especial Rotario Paul Harris	7
• La Escuela Especial Rotario Paul Harris	7
• Comenzando la investigación	7
• Formación del equipo de IAP	8
• Desarrollo de la IAP	8
Análisis	10
• La dificultad de considerar a los estudiantes como investigadores	10
• Reflexión con pares y expertos	10
• Postergar la necesidad de encontrar soluciones	11
• Estudiantes como sujetos de derecho	12
• Herramientas para la implementación de una IAP	12

Introducción

Esta Nota Técnica es un análisis de una Investigación-Acción Participativa (IAP) realizada por la escuela Paul Harris en Punta Arenas. Este trabajo se realizó en el contexto del Diplomado “Liderando la Gestión de la Convivencia en el Establecimiento desde un Enfoque Formativo e Inclusivo”, impartido en Punta Arenas por LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, a través de la Universidad de Magallanes. Quienes escribimos este artículo somos dos de los académicos que participamos como profesores del diplomado, y dos profesionales del equipo de convivencia de la Escuela Especial Rotario Paul Harris (Punta Arenas), participantes del programa durante 2018.

Esta iniciativa involucró a estudiantes del establecimiento y nuestro objetivo, en estas páginas, es detallar no solo la experiencia, sino también mostrar la IAP como una forma de indagación colaborativa en los centros escolares y una herramienta de trabajo pedagógica, que sirve para generar espacios de colaboración y democracia en las escuelas y liceos.

Partiremos describiendo el contexto en el que se realiza este trabajo y el diplomado impartido por LIDERES EDUCATIVOS. Luego presentaremos las características principales de la IAP y su aporte a la recolección y análisis de datos y, también, al desarrollo de espacios de convivencia más inclusivos en las comunidades escolares. A continuación, profundizaremos en el trabajo realizado en el establecimiento y presentaremos un análisis del proceso y de los resultados. Finalmente, propondremos algunas herramientas para los profesionales que quieran implementar la IAP como una forma de indagación colaborativa en sus centros escolares y/o sus salas de clases.

Este artículo está dirigido a profesores y equipos directivos que están buscando modos de generar espacios de convivencia democráticos, con participación activa de estudiantes o liderados por ellos. Esperamos que el análisis de una experiencia, como la que aquí se presenta, y la discusión de los elementos que nos parecen relevantes, pueda ayudar a orientar procesos similares en otras escuelas y liceos.

Contexto del Diplomado

El trabajo de IAP que aquí se presenta, se dio en el contexto del Diplomado “Liderando la Gestión de la Convivencia en el Establecimiento desde un Enfoque Formativo e Inclusivo”, el cual estuvo dirigido a equipos de convivencia y directores escolares. El objetivo del programa fue desarrollar las capacidades de los participantes para liderar un trabajo colaborativo con profesores, estudiantes y familias, favoreciendo así el desarrollo de una convivencia escolar más inclusiva en las escuelas y liceos participantes.

El diplomado está basado en una mirada de la Convivencia Escolar que, en concordancia con lo propuesto desde el Ministerio de Educación (Mineduc, 2015), considera a todos los miembros de la comunidad como sujetos de derecho y participantes activos en la creación de una cultura de inclusión y justicia.

Esta mirada contrasta con la forma más punitiva y centrada en el disciplinamiento, en que tradicionalmente se ha entendido la Convivencia Escolar. Desde esa antigua mirada, la responsabilidad de los centros escolares residía en formar a los estudiantes en deberes y derechos. No se consideraba a los adultos como personas que también tenían que aprender sobre la convivencia.

Actualmente, el foco de la política escolar concerniente a este ámbito, está en la formación de una comunidad donde todos participan y son responsables de la convivencia. En nuestro diplomado vimos como los establecimientos escolares se encuentran en procesos de ajuste y ambivalencia entre ambos modelos. En parte, porque las personas que trabajan en escuelas y liceos vivieron otros esquemas de convivencia como estudiantes y muchos de los participantes han trabajado en escuelas con otros modelos; pero también, porque las políticas en educación escolar siguen basadas en una rendición de cuentas hacia arriba, es decir, en el control de lo que hacen los centros escolares, sujeto a resultados medibles. Cuando estas políticas se aplican a la convivencia, reducen y simplifican el trabajo en pos de hacerlo fácilmente medible y, a la vez, limitan los espacios, tiempos y recursos para la formación en convivencia de todos los miembros de la comunidad.

Para apoyarlos en el trabajo referido a este ámbito, los participantes tenían la tarea de realizar una investigación de forma participativa en su centro escolar, la cual pudiese orientar acciones dirigidas a generar un ambiente más inclusivo y respetuoso de los derechos de todas las personas que componen la comunidad escolar. El objetivo de este trabajo era fomentar que los participantes (directores, inspectores y encargados de convivencia) pudiesen reflexionar, con base a evidencias, acerca de los objetivos y la forma en que se trabaja la convivencia en sus escuelas. Es decir, pensar en la convivencia escolar como proceso y como resultado.

El diplomado tenía como base la indagación colaborativa. Esta ha sido propuesta como una herramienta de mejora educativa y de Desarrollo Profesional Docente, basada en la colaboración entre profesores, que se reúnen, acuerdan un foco de trabajo conjunto, recopilan evidencia, la analizan y deciden acciones de mejora educativa (Ainscow et al. 2016; Carpenter, 2017; Chapman et al. 2016; Emihovich y Battaglia, 2000). Es un proceso cíclico, ya que una vez concluida una fase, se abren nuevos focos de indagación y trabajo conjunto (DeLuca et al. 2015).

La indagación colaborativa es una manera de abrir la práctica educativa, pensándola como algo en constante desarrollo, que evoluciona y cambia de acuerdo a la exploración y discusión que los educadores hacen acerca de su propio trabajo (Ainscow et al. 2016). Es una forma de pensar el conocimiento pedagógico como un saber situado y contextual (Ainscow et al. 2016; Noffke, 1995).

Al inicio del trabajo, a todos los participantes se les pidió realizar una mini indagación en su escuela o liceo. Esta consistía en identificar un área prioritaria de la convivencia en su establecimiento, acerca de la cual quisieran saber más, con el objetivo de realizar acciones relacionadas con ella. El propósito de este trabajo era tener una primera aproximación a la recolección de datos y darle un foco inicial al trabajo investigativo. Entre los resultados, vimos equipos que decidieron cambiar el tema de investigación a partir de lo encontrado. Otros tendían a buscar soluciones o a diseñar intervenciones sin levantar suficientes datos, o sin realizar un análisis sistemático de evidencias. También pudimos observar a algunos que, a partir de esto, decidieron profundizar en su tema de investigación. Después de esta mini indagación, se les pidió conformar sus equipos de investigación y empezar el proceso de elaborar y desarrollar una IAP.

La Investigación-Acción Participativa (IAP)

La indagación colaborativa presenta una buena forma de aproximarse a los nuevos modelos de convivencia, para realizar un trabajo colaborativo y participativo (Pino y Ahumada, 2018). Sin embargo, este tipo de estudios usualmente son dirigidos por los adultos y, especialmente, por personas que tienen un status de poder en la escuela, como es el caso de quienes conforman los equipos directivos, o profesores con algún cargo de liderazgo. Otros miembros de la comunidad educativa, como los estudiantes y sus familias, se tienden a considerar sujetos informantes u objeto de intervención, en lugar de participantes activos del proceso de construcción de una convivencia inclusiva. Creemos que uno de los aportes de la IAP es enriquecer los procesos indagativos en la escuela, redistribuyendo poder y autoridad.

Epistemológicamente -es decir, en cuanto a supuestos acerca de cómo construye y valida el conocimiento-, la IAP se apoya en un paradigma crítico (Ortiz, 2013; Ramos, 2015). Esto quiere decir que cuestiona las dinámicas de enseñanza, aprendizaje y generación del conocimiento tradicionales, heredadas del positivismo, que hacen una separación entre el investigador y los que investiga, y les sitúa en una relación jerárquica, donde el que sabe es el investigador, mientras que a los participantes de la investigación les toca informar acerca de lo que al investigador le interesa. Es una separación análoga a la que se da en la visión tradicional del aprendizaje, donde el profesor se posiciona como experto que transmite conocimiento y los estudiantes como receptores del mismo. En la investigación, esta separación responde al supuesto positivista de que la investigación debe ser un proceso idealmente "neutro", en el cual el investigador -en busca de un conocimiento objetivo-, se relaciona de una manera lo más aséptica posible con lo que estudia, para no contaminarlo.

Los investigadores críticos sostienen que esta manera de hacer investigación puede tener sentido en el estudio de otro tipo de fenómenos, pero que, en el caso de la investigación con personas, esta supuesta neutralidad no existe. Bajo la idea de la neutralidad y objetividad se esconde el hecho de que todo el proceso de investigación, desde la construcción del objeto de estudio hasta la presentación de los resultados, responde a los intereses, supuestos, creencias y prejuicios del investigador.

La diferencia es que, desde las perspectivas críticas -desde donde surge la IAP-, se valora y promueve una relación horizontal entre investigador y sujetos de investigación, o más bien, en ellas, las líneas de separación de ambos roles se hacen más flexibles. El objeto de investigación se construye de forma colaborativa, así como el camino que se ha de seguir para recoger información, analizarla y tomar decisiones en base a esa información (Ortiz, 2013; Ramos, 2015). Aplicando esto al contexto escolar, el equipo de investigación está conformado por todas las personas de la comunidad que quieren indagar sobre un tema que los afecta. Las preguntas y los temas de investigación se definen entre todos y no son resueltos, exclusivamente, por los adultos, sino que se cuenta también con la participación de los estudiantes. Esto considera desde las preguntas en adelante, pasando por los análisis y conclusiones, que son dinámicas, interactivas y se preparan y difunden colaborativamente (Tuck, 2009).

Todas estas características de la IAP son desafiantes para el centro escolar y requieren un cambio de la forma en que, por lo general, se toman decisiones y se realizan investigaciones e intervenciones. Implican, también, destinar tiempo y recursos materiales para su realización, así como crear espacios para que docentes, estudiantes y directivos puedan trabajar juntos. Este tipo de indagación colaborativa, donde participan miembros de los distintos estamentos que componen la comunidad educativa -es decir estudiantes, apoderados y todos los trabajadores del establecimiento-, tiene desafíos particulares respecto de la forma como se distribuye el poder en la escuela. Son estos mismos desafíos, los que permiten generar espacios de transformación en la mirada de la convivencia. La IAP permite posicionar a los estudiantes como actores activos y directivos en la formación de una comunidad inclusiva y justa.

Asimismo, actualmente, hay una demanda para que los educadores tomen decisiones sobre el trabajo en la escuela a partir de datos. Sin embargo, la investigación no suele ser parte del trabajo que realizan los profesionales de la educación, y pocos han recibido la formación para ello. El beneficio de la IAP es que permite generar datos que orienten acciones de mejora creadas participativamente, basadas en evidencia, que se analiza en conjunto por distintos actores (Anderson y Herr, 2007; Balcazar, 2003; Folgueiras-Bertomeu y Sabariego-Puig, 2018).

El trabajo realizado en la Escuela Especial Rotario Paul Harris¹

LA ESCUELA ESPECIAL ROTARIO PAUL HARRIS

La Escuela Especial Rotario Paul Harris está ubicada en Punta Arenas. Es la única escuela pública de la ciudad que cuenta con profesionales especializados para trabajar con niñas y niños con discapacidades permanentes. Al ser una escuela especial, el equipo educativo ha tenido que adaptar todos los programas y bases curriculares, así como los textos escolares a su contexto educativo. Esto contribuye a construir una cultura escolar acostumbrada a adaptarse a sus estudiantes.

Al no estar sujetos a los habituales mecanismos de rendición de cuentas, el equipo educativo tiene una autonomía relativa mayor al común de los centros escolares. Esta autonomía se explica también por la marginación de la educación especial en nuestro sistema escolar. Esto ha llevado a la escuela a reinventarse de forma constante para garantizar el aprendizaje de los estudiantes de modo coherente con las cambiantes políticas curriculares.

La relativa autonomía, las readecuaciones, la flexibilidad y el trabajo de adaptación permanente son una excepción en un sistema que ha apostado por el control del trabajo de las escuelas y liceos, y la competencia entre profesores y estudiantes.

COMENZANDO LA INVESTIGACIÓN

Dos de los autores de esta Nota Técnica, formamos parte del equipo de convivencia de la escuela Paul Harris. En el proyecto realizado para el Diplomado, decidimos indagar cuáles son los factores que inciden en el desarrollo de la independencia de los estudiantes en nuestro establecimiento. Nos preguntamos: ¿por qué, a pesar de que coincidimos en la vital importancia de conductas autónomas para el desarrollo de los estudiantes de nuestra escuela, seguimos percibiendo a los estudiantes más dependientes e infantilizados de lo que realmente debieran ser?, ¿será acaso que realmente existe algo, en nuestras prácticas, que obstaculiza el desarrollo de la independencia y no lo estamos notando? o ¿esto se debe a otros factores?

Esto nos llevó a preguntarnos acerca de la forma en que se realizan las clases, y examinar los momentos cotidianos en que interactuamos con los estudiantes, tanto en las clases como en los recreos y las actividades extraescolares. Al observar este escenario -y tras reflexionar acerca de lo que veíamos-, concordamos en que, efectivamente, seguimos siendo demasiado asistencialistas, pero sin tener claridad específicamente en qué, cuándo y/o de qué forma. Por ello, pensamos que debíamos obtener información que fuera rápida de registrar, pero que, a la vez, pudiéramos sistematizar de un modo accesible y ordenado. Fue entonces que decidimos que un cuestionario era un instrumento adecuado para comenzar.

Aplicamos entonces una serie de cuestionarios a distintos actores de nuestra comunidad educativa, con el objetivo de visualizar situaciones concretas que interfieren en el desarrollo de la independencia, especificando dónde y cuándo, y procurando, en este intento, representar a todos los estamentos posibles. Sin embargo, si bien las preguntas contenidas en estos cuestionarios contemplaron situaciones atingentes al objetivo de investigación planteado, pensamos que cometimos al menos tres errores:

En **primer lugar**, optamos por opciones de respuestas cerradas (como una lista de cotejo: Sí o NO), en lugar de una escala de tipo Likert (con opciones de uno a cinco, por ejemplo), o preguntas abiertas. Esto nos entregó información carente de matices, que no permitía visibilizar motivaciones o creencias subyacentes, algo que dificulta el posterior análisis de la información recogida. **Segundo**, pese a ser un proyecto de indagación inspirado en IAP, no incluimos a otros actores en la elaboración del cuestionario y definimos las variables por nuestra cuenta. **Tercero**, y quizá lo más importante, se evidenció una forma de discriminación de nuestra parte (por *"Discapacidad u otras dificultades del aprendizaje*

¹ En la sección N° 4, escriben dos de los autores de esta Nota Técnica: Pilar Villarroel y Leonardo Oyarzún, parte del equipo de Convivencia de la Escuela Especial Rotario Paul Harris, de Punta Arenas y participantes del diplomado. Este apartado se escribió de forma separada para reflejar el trabajo realizado por el equipo educativo. El resto del artículo fue trabajado por los cuatro autores.

y participación”), puesto que, si bien el objetivo de trabajo tiene en el centro el desarrollo de la independencia de los estudiantes, no consideramos en la aplicación de los cuestionarios a estos mismos. Lo anterior porque, en la gran mayoría de ellos, prima un significativo déficit cognitivo y/o socioemocional, caracterizado por el concretismo del pensamiento y formas de comunicación pre-simbólicas, carentes de lenguaje verbal, que hacen casi imposible cualquier tipo de evaluación estandarizada. Por estas razones, pensamos que sería posible recoger la información solo a través de los adultos que los rodean (docentes y padres). Al hacer esto, olvidamos considerar a un porcentaje de la población estudiantil que, si bien es menor, posee características cognitivas y sociales que le permite no solo responder un cuestionario, sino también sostener una conversación y reflexionar.

El sesgo descrito solo fue posible de percibir con la ayuda de externos, en el contexto de una de las tutorías del diplomado. Viendo el trabajo de otros, cómo estaban trabajando con los estudiantes y la descripción en los cursos sobre la IAP, comenzamos a repensar nuestra metodología. Nos costó imaginar cómo los estudiantes podrían ser partícipes del estudio como investigadores y no solo como sujetos de investigación.

Nos dimos cuenta de que para poder estudiar, junto a ellos, el desarrollo de su independencia, debíamos tomar conciencia de nuestros propios prejuicios frente a las dificultades reales de algunos de ellos. Nos vimos enfrentados a estos prejuicios, y nos dimos cuenta de que limitan las posibilidades de comunicación y reflexión de nuestros estudiantes. ¿Qué podíamos hacer entonces?

Está claro que el primer paso es ser conscientes de estas creencias subyacentes. Pero, ¿cómo hacerlo? Pensamos que, si bien es un gran desafío, es posible de la misma manera que visualizamos estas interrogantes. Es decir, a través de otro, que nos permita vernos a nosotros mismos en el contraste de las subjetividades y que, en este caso, serían los estudiantes, quienes, con su capacidad de dialogar y reflexionar, permitirán representar a sus pares que, actualmente, no pueden hacerlo por sí mismos debido a sus limitaciones.

FORMACIÓN DEL EQUIPO DE IAP

Conformamos, entonces, un nuevo equipo de indagación, integrado ahora por estudiantes y el equipo de convivencia. En lugar de encuestas, decidimos colectivamente hacer conversatorios con integrantes de cada uno de los estamentos de la escuela. Los conversatorios contaron con dos momentos: el primero sirvió para la presentación del tema, donde se hizo un encuadre simple con normas básicas como escuchar, esperar turnos, no descalificar, entender que todas las opiniones son válidas, y se invitó a un diálogo abierto sobre independencia y autonomía. Luego, se abrió un segundo momento, donde se realizó un diálogo de formato semiestructurado, con reflexión en torno a tres ejes:

- La forma en la que se hacen las clases (metodología).
- Lo que se enseña (aprendizajes significativos).
- Cómo es la relación entre estudiantes, y entre ellos y los profesores o asistentes de la educación (relaciones de poder, respeto, buen trato).

DESARROLLO DE LA IAP

Después de realizar los conversatorios y analizarlos, como equipo de indagación concluimos que los estudiantes tenían mucho que decir en los espacios donde no estaban presentes los profesores y técnicos. Sin embargo, en los conversatorios conjuntos, mantenían silencio. ¿Por qué esta necesidad de participación, que pareciera ser mantenían guardada hacía tiempo, no se había visualizado de esta manera?

Pronto nos percatamos de que la clave residía en la dinámica de la relación entre estudiantes y docentes. Aunque la mayoría de estos últimos declara (a través de

ejemplos concretos) que sí se tiende a promover el desarrollo de la independencia en la relación con las y los estudiantes, la función autoritaria que ejercen a través del lenguaje no verbal, el tono de voz, la entonación de las palabras y/o ciertas tareas que se le encomiendan a las y los estudiantes, es percibida por el estudiante como violenta, no dando cabida al ejercicio de los derechos y no promoviendo la participación. El principal problema de esta situación es que los docentes, normalmente, no son conscientes de que ocurre, ya que efectivamente trabajan contenidos intentando promover el desarrollo de la independencia y, frecuentemente, realizan adaptaciones para que todos los estudiantes puedan acceder a ellos.

A partir de este trabajo, y enlazados con otros procesos de la escuela, hemos continuado observando y repensando nuestras prácticas pedagógicas, haciendo un viraje respecto a cómo estábamos viendo y tratando a los estudiantes. Ahora estamos luchando para que todos, como comunidad educativa, seamos los primeros en respetar sus derechos. Tanto durante el trabajo de la IAP, como al finalizar el proceso, nos dimos cuenta de que la metodología se acomodó muy bien a la visión de convivencia de la reforma educacional. Además de esto, facilita el trabajo en equipo y economiza los tiempos de desarrollo.

LA DIFICULTAD DE CONSIDERAR A LOS ESTUDIANTES COMO INVESTIGADORES

Los procesos de indagación colaborativa, desarrollados en los centros escolares, abren posibilidades para la mejora escolar (Ahumada y Pino, 2018). No obstante, tienden a entraparse en estructuras escolares que suelen funcionar de manera jerárquica, obstaculizando el trabajo horizontal. Considerando que esta dificultad existe entre los adultos que trabajan en la escuela, es aún más desafiante pensar en formas de indagación colaborativa lideradas por estudiantes.

Los miembros de las comunidades educativas, especialmente los adultos, suelen considerar a los estudiantes como receptores del conocimiento. Esto no es responsabilidad solamente del trabajo que se lleva a cabo en establecimientos específicos, sino que responde también a un sistema educacional basado en el control externo. La aplicación de evaluaciones como el SIMCE son muestra de lo anterior, al igual que la existencia de un currículo obligatorio, inflexible y muy largo, lo cual hace muy difícil que los estudiantes se posicionen como sujetos activos del trabajo en las escuelas y liceos.

En este contexto, durante el desarrollo del diplomado, observamos que todas las escuelas tenían dificultades al momento de pensar en los estudiantes como líderes de la investigación, y no solamente como informantes durante el proceso de recolección de datos, o receptores de las conclusiones del proceso. Es posible que, en parte, esto se haya debido, también, a que el diplomado estaba dirigido solo a los equipos de convivencia y no incluía estudiantes. Sin embargo, creemos que se debe en gran parte a una cultura escolar estructural, donde es poco o nada el poder de decisión y control que se le otorga a los estudiantes, respecto a lo que hacen los establecimientos.

En el caso del trabajo realizado en la escuela Paul Harris, se agrega, además, la visión sobre los estudiantes que tienen discapacidades. Para los integrantes del equipo de convivencia, esto fue -a la vez- una fortaleza y una dificultad. Una fortaleza porque, en su trabajo diario, el centro escolar trabaja en la visualización de sus estudiantes como sujetos de derecho y, desde ahí, se admite la posibilidad de pensarlos como co-investigadores; fue precisamente esto lo que les permitió entender los errores que cometieron cuando partieron la indagación. Por otro lado, la dificultad se relaciona con la complejidad que reviste comunicarse con personas que tienen discapacidad, en el ámbito del lenguaje; esto complicó el proceso de encontrar formas adecuadas que posibilitaran que la participación se pudiera dar de manera efectiva.

Cabe mencionar que no pudimos encontrar literatura que dé cuenta de procesos de IAP con personas con discapacidad en la comunicación. Por tal motivo, no se contrastó lo realizado en este establecimiento con otros contextos de educación escolar.

REFLEXIÓN CON PARES Y EXPERTOS

Las limitaciones del trabajo inicial, realizado por el equipo de la escuela Paul Harris, en el cual no se estaba dando un adecuado espacio de participación a los estudiantes, fueron identificados por medio de conversación y reflexión con otros equipos que estaban haciendo trabajos similares, en el contexto del diplomado. Llamamos a este ejercicio el trabajo de *amigos críticos*, que consiste en generar instancias donde los equipos o docentes pueden presentar los distintos procesos o apreciaciones sobre su trabajo frente a otros, por lo general pares. Estos, a su vez, pueden realizar preguntas que abran posibilidades de reflexión y acción al respecto.

Para los pares que formulan dichas consultas, el ejercicio requiere no emitir juicios, ni entregar sugerencias o ideas, en relación a lo que podría hacer la persona que está describiendo su trabajo, ya que estas son intervenciones que tienden a cerrar la conversación, en lugar de abrirla. Esto, indudablemente, complejiza el proceso, pues en el curso de los diplomados realizados, nos hemos dado cuenta de que evitar las sugerencias y juicios es muy difícil.

Asimismo, cabe mencionar que el ejercicio de *amigos críticos* requiere práctica, para que resulte útil a todos los participantes. Las personas que trabajan en las escuelas y liceos, dadas las múltiples presiones a las que deben responder, están acostumbradas a generar acciones de manera constante y tienen un amplio repertorio de ideas para los problemas que enfrentan cotidianamente. Por esto mismo, resulta desafiante abrir espacios para reflexionar y hacerse preguntas que no estén conectadas a la acción de manera inmediata. El trabajo en los centros escolares tiene poco espacio y tiempo para las pausas y la incertidumbre. El trabajo de *amigos críticos* permite generarlas en un contexto protegido. Fue precisamente, este espacio para detenerse y reflexionar, el que permitió que el equipo de la escuela Paul Harris pudiese identificar sus supuestos con respecto a sus estudiantes y, consecuentemente, cambiar su forma de llevar a cabo la IAP que estaban desarrollando.

POSTERGAR LA NECESIDAD DE ENCONTRAR SOLUCIONES

Quienes proponen la indagación colaborativa como herramienta de trabajo pedagógico y como una modalidad de Desarrollo Profesional Docente, han hecho énfasis en la necesidad de reservar un espacio para hacerse preguntas y explorar las respuestas buscando evidencia, en lugar de saltar de inmediato a encontrar soluciones a los problemas. Ahumada y Pino (2018) proponen que los participantes en los procesos de indagación colaborativa definan juntos áreas de indagación que les parezcan relevantes, explicitando valores y creencias. Proponen, también, hacer consultas para entender las creencias de las personas involucradas y evitar, al menos en la etapa inicial, preguntar intentando “solucionar” el problema.

En el trabajo de la escuela Paul Harris, las preguntas iniciales se centraron en cómo promover la participación de los estudiantes dentro de la comunidad y en los motivos que podrían explicar por qué esta misma es baja. Una de las ideas que inspiraron este trabajo fue reconocer la especial importancia que cobra el desarrollo de la independencia en los niños y jóvenes, en tanto la autonomía sienta una base inicial para promover su participación en todo ámbito, no solo escolar. En paralelo, también, se logró reconocer que existen diversas conductas asistencialistas que dificultan el desarrollo de los estudiantes.

Sin embargo, en el inicio mismo del proceso, nos dimos cuenta de que estábamos perpetuando algunas prácticas que dificultan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. El cuestionamiento de los supuestos implícitos en el comienzo de nuestro trabajo es lo que nos permite descubrir las diferentes formas de entender el concepto de autonomía y abrirnos a nuevas formas de ver a los estudiantes como sujetos de derecho. Durante el desarrollo del diplomado “Liderando la Gestión de la Convivencia en el Establecimiento desde un Enfoque Formativo e Inclusivo” y, a través del trabajo realizado por el equipo de la escuela Paul Harris, pudimos observar cómo, reiteradamente, se piensa en los estudiantes como receptores de las mejoras, como sujetos de investigación y como fuente de información. Sin embargo, las actuales políticas de convivencia explicitan que los estudiantes ya no pueden ser solamente receptores, sino también líderes de su proceso escolar, en conjunto con los adultos.

Pese a que esto se ha explicitado, existen resistencias de parte de los equipos directivos y, también, de quienes planifican y lideran estos cursos. Es esto lo que, implícitamente, le otorga a la indagación colaborativa el carácter de un trabajo de adultos, donde se involucra a los estudiantes, pero no como investigadores de su propia realidad. En el caso del estudio realizado en la escuela Paul Harris, el cuestionamiento constante que se hace de lo que significa entender a los estudiantes como sujetos de derechos, se condice muy bien con entenderlos como investigadores, y esto apunta en la dirección de la construcción de una convivencia escolar verdaderamente comprometida con la inclusión y la no-discriminación.

Observar todo esto fue solo posible cuando pausamos el impulso de encontrar soluciones inmediatas al problema de la autonomía de nuestros estudiantes, y abrirnos a plantear preguntas y dialogar con la comunidad. Tolerar la incertidumbre es vital al momento de realizar una indagación en un centro escolar, pues esto abre

la posibilidad de reflexionar y dialogar. Al aproximarse a las diferentes formas de entender la autonomía en la comunidad, nos hemos embarcado en un proceso de reflexión profundo, que ha cambiado la forma en que nos relacionamos y pensamos la Convivencia Escolar.

ESTUDIANTES COMO SUJETOS DE DERECHO

Al trabajar con los estudiantes, es posible pensar y hacer de los establecimientos escolares un espacio democrático. Desarrollar el trabajo educativo de esta forma, permite incluir en la conversación, sobre mejora escolar, aspectos que solo los estudiantes pueden percibir. Las vivencias y formas de entender el centro escolar que tienen los estudiantes son, por lo general, inaccesibles para los adultos. Al realizar un trabajo de investigación con grupos de estudiantes como pares de investigación, es posible acceder a algunos de estos entendimientos.

En el caso de la escuela Paul Harris, el trabajo realizado en el contexto del diplomado les permitió entender la independencia y autonomía de sus estudiantes de una nueva manera. Además, gracias a este trabajo, identificaron las diferentes formas en que comprenden la independencia y autonomía los diversos estamentos, y las contradicciones y tensiones que subyacen a raíz de estas distintas interpretaciones de ambos conceptos. En suma, fue gracias al trabajo con estudiantes que lograron visualizar los problemas en los que ahora están trabajando y, lo que es más relevante aún, pudieron vivenciar el trabajo con los estudiantes, visualizándolos como participantes activos y responsables. Este es el resultado de espacios democráticos, donde ellos están en condiciones de mayor horizontalidad respecto a los adultos.

HERRAMIENTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA IAP

Concluimos esta Nota Técnica con breves recomendaciones y sugerencias para los equipos que estén interesados en implementar la IAP en su establecimiento o aulas:

- Recomendamos partir siempre desde las preguntas, desde una aproximación amplia a un aspecto del trabajo de las escuelas sobre la que se tiene dudas. Es importante que los integrantes del equipo, a cargo de la IAP, piensen en lo que se quiere saber, y reconozcan que se están embarcando en un proceso que requiere tolerar la incertidumbre antes de pensar en soluciones.
- Considerar el contexto del establecimiento, incluyendo los aspectos que facilitan la indagación y aquellos que la dificultan. Algunas escuelas y liceos cuentan con espacios de trabajo con estudiantes, otros no. Algunos centros escolares tienen flexibilidad para generar espacios de reflexión dentro de sus jornadas, otros tienen pocas oportunidades para ello. Algunos establecimientos van a tener directivos y equipos de convivencia abiertos a realizar este tipo de trabajo, mientras que, en otros, efectuarlo será un desafío. Recomendamos, por eso, partir identificando los espacios ya disponibles, que se puedan ocupar para realizar una IAP.
- Elegir un tema amplio de indagación y, luego de incorporar a los estudiantes, pensar en las preguntas específicas que tienen respecto de ese tema. El equipo de investigación completo trabaja en el diseño, recolección de datos y análisis de los mismos. En cuanto al tamaño del grupo, pensamos que un máximo de 7 u 8 personas es lo ideal, pero esto es, por supuesto, relativo al contexto. Es vital recordar que este es un trabajo voluntario, donde se involucran quienes tienen interés y consienten en participar. Por lo tanto, no puede ser obligatorio para los estudiantes ni conllevar presiones relativas a las notas.
- De ser posible, es importante pensar en posibles pares y/o expertos que puedan cumplir el rol de amigos críticos. Este grupo de apoyo puede ayudar a analizar los supuestos de quienes trabajan en la indagación, especialmente los adultos que están acostumbrados a liderar. Junto con esto, es importante contar con mecanismos o estructuras que permitan mantener presente el reconocimiento de toda la comunidad como sujetos de derecho, a lo largo de todo el proceso de trabajo del equipo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers¹. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-cción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) En I. Sverdlick (Ed.) *La investigacion educativa: Una herramienta deconocimiento y de accion*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17–28.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178–197.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., y Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640–670.
- Emihovich, C., y Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: New challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225–238.
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE - Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Mineduc (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018.
- Noffke, S. (1995). Action research and democratic schooling: Problematics and potentials, en S. Noffke y R.B. Stevenson (eds) *Educational action research: Becoming practically critical*. New York y Londres: Teachers College Press.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Paradigmas y objetivos. *Revista Clases Historia*. 12(1) 1--23.
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Ramos C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol.* 23(1);9-17. Recuperado desde: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Tuck, Eve. (2009). Re-visioning action: Participatory action research and indigenous theories of change. *The Urban Review*. 41. 47-65. 10.1007/s11256-008-0094-x.