



Nota técnica

Educación socioemocional y construcción de redes de cuidado mutuo en la comunidad educativa: Una propuesta curricular para líderes educativos

Andrea Lira y Sergio Saldivia

C Líder

Una alianza de:



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACION
AVANZADA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD DE CHILE



SABERES
DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACION





Educación socioemocional y construcción de redes de cuidado mutuo en la comunidad educativa: Una propuesta curricular para líderes educativos

Andrea Lira y Sergio Saldivia

Nota Técnica
Septiembre 2022

Para citar este documento:

Lira, A. y Saldivia, S. (2022). Educación socioemocional y construcción de redes de cuidado mutuo en la comunidad educativa: Una propuesta curricular para líderes educativos. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: 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

Resumen	4
Introducción	5
Elementos teóricos de una educación socioemocional relacional	6
La identidad como relacional: Subjetividades y la construcción de la identidad	6
La producción cultural de las emociones	8
Las estructuras sociales como parte de la educación socioemocional	10
Propuesta de implementación: Construyendo redes de bienestar	11
Investigación Acción Participativa como metodología de formación	13
Referencias	15

1. Resumen

En esta nota presentamos una aproximación formativa para trabajar la educación socioemocional y convivencia escolar con foco en la construcción de comunidades de cuidado y apoyo mutuo en la escuela. Esta propuesta toma inspiración del trabajo realizado por las comunidades de personas con discapacidad que han articulado formas de cuidado en red.

Basados en estas reflexiones, proponemos abordar la educación socioemocional como un currículum que tiene como base la comprensión de las identidades como constituidas en relación. Desde esta mirada curricular, se indaga en cómo las estructuras sociales que permean la escuela impactan a las personas que componen sus comunidades y las relaciones que se construyen en la escuela de maneras diferenciadas, como aspecto fundamental de la educación socioemocional.

La implementación de esta propuesta invita a que en las escuelas se avance en la construcción de redes de apoyo, por medio de la Investigación Acción Participativa como metodología. Desde esta aproximación curricular, se proponen liderazgos democráticos que distribuyan poder de manera auténtica y generen espacios de escucha y participación, donde todas las personas que componen la escuela se sientan escuchadas y participantes en la toma de decisiones.



2. Introducción

Luego de las interrupciones en las clases presenciales, producto del COVID-19, el regreso a las aulas ha traído una serie de desafíos a los centros educativos. Las escuelas se están viendo enfrentadas a constantes interrupciones, debido a las altas tasas de enfermedad y licencias médicas de docentes y/o estudiantes. Consecuentemente, estudiantes y familias requieren mucho apoyo en el ajuste a las demandas escolares y la incertidumbre que traen consigo las nuevas olas de contagios.

En este contexto, se ha observado un aumento en las situaciones de violencia dentro y fuera de los establecimientos. Esto ha significado una demanda mayor sobre los equipos educativos. Por lo tanto, esta etapa se ha vuelto compleja, considerando incluso un periodo de incipiente crisis económica, tanto mundial como local, que afecta de manera diferenciada a comunidades que ya han sido vulneradas y excluidas.

La educación socioemocional ha adquirido relevancia como una forma de abordar esta problemática. En este marco, el equipo del Centro de Liderazgo Educativo de la Universidad de Magallanes ha desarrollado una propuesta de trabajo para la educación socioemocional desde una perspectiva relacional.

Frecuentemente, la educación socioemocional se aborda desde el desarrollo personal para trabajar el manejo de las emociones en relación a sí mismo y a los demás. En nuestra propuesta, en cambio, el trabajo se centra en entender el entramado de las relaciones como espacios donde surgen emociones y, desde ahí, se aborda la educación de ellas. Esta propuesta se enriqueció en el trabajo con líderes medios del área de convivencia y profesores de la región de Magallanes, en un diplomado realizado el primer semestre del año 2022 en el contexto del trabajo realizado por C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.

A continuación, presentamos una breve revisión de los elementos teóricos que inspiran esta propuesta y los tres pilares conceptuales fundamentales de esta: la identidad, las emociones y la interseccionalidad. Luego, planteamos una forma de implementar esta propuesta en la práctica: la construcción de redes de apoyo mutuo en comunidades educativas por medio de la Investigación Acción Participativa como metodología¹.

¹ Para ver otros documentos donde presentamos la Investigación Acción Participativa para líderes educativos, te recomendamos:
[-https://www.lidereseducativos.cl/recursos/investigacion-accion-participativa-para-el-liderazgo-democratico/](https://www.lidereseducativos.cl/recursos/investigacion-accion-participativa-para-el-liderazgo-democratico/)
[-https://www.lidereseducativos.cl/recursos/investigacion-accion-participativa-una-experiencia-de-indagacion-escolar-con-estudiantes/](https://www.lidereseducativos.cl/recursos/investigacion-accion-participativa-una-experiencia-de-indagacion-escolar-con-estudiantes/)

3. Elementos teóricos de una educación socioemocional relacional

Esta propuesta la trabajamos a partir del desarrollo teórico de dos conceptos fundamentales: la identidad y las emociones. Comenzamos presentando nuestra comprensión de la identidad y la constitución de las subjetividades, explicando sus implicancias para el desarrollo de un currículum socioemocional. Luego, desarrollamos el concepto de las emociones y cómo ellas operan de manera relacional.

LA IDENTIDAD COMO RELACIONAL: Subjetividades y la construcción de la identidad

Existen múltiples perspectivas desde las cuales abordar la educación socioemocional en la escuela. Esta elección tiene efectos sobre cómo y qué se va a trabajar, además de qué se va a evaluar.

Desde una concepción humanista, hay una esencia humana que tienen las personas que es interior. Las emociones son parte de esta esencia, es decir existen al interior de las personas. Un currículum socioemocional humanista se centra en la educación de estas emociones.

Comúnmente, el foco está en aprender a manejar e identificar las emociones propias y las de los demás (Barría-Herrera et al., 2021). Un ejemplo de un material curricular, que comparte esta perspectiva, es el libro "El Monstruo de Colores" (Llenas, 2012). En este libro, una niña ayuda a un monstruo a identificar sus emociones y a desenredarlas. El monstruo tiene sus emociones enredadas y la niña le enseña al monstruo a identificar cada emoción por cómo le hace sentir y la identifica con un color.

Con el foco puesto en la educación de las emociones, como algo que está al interior de las personas, por lo general los indicadores para evaluar el aprendizaje con una perspectiva de educación socioemocional son individuales. Es decir, es importante evaluar de qué manera cada estudiante está aprendiendo a identificar y manejar sus emociones.

CONCEPCIÓN HUMANISTA

-  Las personas tienen esencia interior.
-  Las emociones existen en esta interioridad.
-  El foco está en aprender a identificar y manejar las emociones.
-  La evaluación es individual.

En nuestra propuesta, la conceptualización de la identidad es relacional. Esto quiere decir que el foco no está en la interioridad, sino que en la comprensión de las personas como en proceso constante de ser. Este proceso se da en la relación con otros y en relación a los lugares donde están. Desde esta perspectiva, la identidad no es una esencia interna a cada persona, sino que la identidad se constituye en procesos relacionales (MacLure, 2013). La identidad se hace y rehace en espacios, y en relación con lo vivo y no vivo que nos rodea (Jones y Woglom, 2013). Entendemos el desarrollo humano como algo contextual, que cambia y produce distintas subjetividades según las circunstancias. Por lo tanto, en lugar de enfocarnos en el desarrollo de potencialidades y esencias individuales, el foco está en cómo el territorio y la comunidad escolar constituyen a los sujetos mediante las relaciones que se construyen entre quienes son parte de esas comunidades. La educación socioemocional desde esta perspectiva se centra en aprender a reflexionar sobre estas construcciones relacionales. Por lo tanto, la evaluación también es relacional y, en consecuencia, colectiva.

**CONCEPCIÓN
DE PERSONA**
en proceso de
construcción constante

-  Proceso relacional y localizado.
-  Las emociones circulan en estas relaciones y constituyen a los sujetos.
-  El foco está en la reflexión sobre estas construcciones.
-  La evaluación es colectiva.

Este foco en lo colectivo, se basa en una concepción humana que considera el desarrollo de las personas y su identidad como algo profundamente contextual y contingente. Es decir, que ocurre en lugares y tiempos particulares, en relación con otros seres vivos y el espacio que habitamos, y toma una forma u otra dependiendo de narrativas o discursos que dan sentido a las relaciones que se establecen con otras personas y lugares.

En esta propuesta, la identidad se entiende como una co-construcción discursiva localizada que produce un sujeto. La indagación en los discursos, que constituyen a este sujeto, es una parte central del trabajo propuesto.

El trabajo educativo propuesto contiene una indagación en cómo las relaciones, de las que formamos parte y el espacio que habitamos, en particular, la escuela de la que somos parte, nos transmiten formas de vernos y ver a otras personas. El propósito de una indagación así, en el contexto de un programa centrado en lo socioemocional, es identificar las narrativas que dan sentido a la experiencia de las personas en este dominio y que están disponibles en la escuela.

El foco está en indagar en historias colectivas y observar espacios y relaciones. El trabajo se orienta a que los participantes reflexionen sobre la escuela como red de identidades que se encuentran y co-construyen, es decir como un espacio social que produce sujetos.

La educación socioemocional, desde la perspectiva aquí propuesta, se enfoca en explorar la relación entre identidades, cuerpos y espacios. Esto implica abordar preguntas respecto de cómo nuestros cuerpos se mueven en los espacios educativos, cómo nos sentimos en esos espacios, cómo se mueven otros, cómo se disciplinan o restringen los cuerpos en los espacios educativos. Además, es una invitación a explorar cómo nos sentimos y quiénes somos en diferentes espacios, a reflexionar acerca de cómo nuevos espacios permiten nuevas formas de ser, y a problematizar discursos

normativos implícitos y explícitos que condicionan la manera en cómo se construyen las identidades de, por ejemplo, un/a buen estudiante y un/a buen profesor/a.

Nuestro objetivo es generar un espacio de aprendizaje colectivo que permita repensar la escuela, considerando de qué manera restringe identidades, limita y abre otras. Además de generar reflexión sobre aquellos estudiantes que se consideran “problemáticos”, a través de observar la forma en que las relaciones y espacios los constituyen como problema. Esto permite tomar acciones respecto de las relaciones y espacios que les afectan, en lugar de solo poner el foco en los cambios individuales que deben hacer estos estudiantes para dejar de ser un “problema”.

Un ejemplo de una **actividad de educación socioemocional**, que se podría desarrollar desde esta perspectiva, sería analizar con los estudiantes los uniformes escolares. Con el objetivo de pensar de qué manera éstos crean subjetividades, como por ejemplo las de género y cómo afecta el cómo se mueven en el colegio. Pueden reflexionar sobre:

- ¿Cómo los uniformes influyen en lo que sus cuerpos pueden o no pueden hacer?
- Si es que los uniformes ayudan a clasificar a los estudiantes. Por ejemplo, un uniforme para niñas y otro para niños y ¿qué pasa si un estudiante no se identifica con ser niña o niño?
- ¿Qué sienten al ponerse los uniformes?

Curricularmente, este enfoque tiene implicancias en qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, cómo se piensa el rol de los estudiantes, el trabajo de las instituciones educativas y cómo se piensa la comunidad. A continuación, explicamos esta idea de la identidad como relacional y localizada en mayor profundidad.

LA PRODUCCIÓN CULTURAL DE LAS EMOCIONES

En nuestra propuesta tomamos la idea de que las emociones, aún cuando tienen un correlato en el cuerpo, no están localizadas ni se producen sólo en el interior de las personas. En lugar de esto, siguiendo lo propuesto por Ahmed (2013), proponemos pensarlas como prácticas sociales y culturales, y como mediadores entre personas y lo que las rodea. Es decir, las emociones son prácticas sociales y culturales que permiten establecer relaciones, por medio de generar superficies y bordes entre las personas como también entre las personas y los objetos. Desde esta perspectiva, la comprensión y el foco en las emociones busca preguntarse cómo construyen ideas de un interior y un exterior (Ahmed, 2013).

Esta perspectiva es diferente a una mirada de las emociones que las entiende como localizadas en individuos. Consideramos que este cambio de foco es fundamental para la educación socioemocional, ya que permite una aproximación a los contextos escolares y a las relaciones que se dan en los centros educativos de una manera que pone el acento en lo colectivo y lo que ocurre entre las personas. Al poner el foco del trabajo en las formas en que las emociones generan bordes e impresiones, se puede construir una aproximación pedagógica que no se centra en el desarrollo individual

interno de las emociones, sino que en la cultura institucional. Desde esta perspectiva, al poner el foco en las emociones se abren espacios para desarrollar miradas pedagógicas respecto de cómo generar redes de apoyo y bienestar en los centros educativos.

Desde esta mirada de las emociones, podemos analizar los efectos que tienen las operaciones discursivas de las instituciones educativas. Por ejemplo, la forma en que se establece qué es un “buen” estudiante en los documentos institucionales y en la vida cotidiana en una escuela. Estas definiciones, tanto formales como informales, van acompañadas de emociones para profesores y estudiantes. Las emociones positivas que funcionan en la evaluación de acciones que corresponden a un “buen” estudiante y las negativas asociadas a las acciones que no corresponden a un “buen” estudiante. Una revisión de lo que hacen estas emociones, para la comunidad, pueden abrir áreas de acción a nivel de la comunidad, en vez de enfocarse en el trabajo individual sobre estudiantes que no responden a las ideas de un “buen” estudiante.

Ahmed (2013) argumenta que las emociones son algo que circula entre personas y entre personas y objetos, y no se dan en un espacio neutral. Es decir, son culturales, locales, posicionales. Hemos aprendido nuestras emociones en nuestra cultura, dado que en ella hemos aprendido a leer lo que nos rodea desde ciertas perspectivas. Las emociones que circulan en un colegio, por ejemplo, están íntimamente ligadas a esa alfabetización. Un ejemplo de esto, son las emociones que sentimos y que circulan en torno a las evaluaciones. Hemos aprendido a leer algunas notas como buenas o malas, a las personas que obtienen esas notas como buenos o no tan buenos estudiantes. Esto se relaciona con las emociones que circulan en torno a esas notas. Ahmed (2013) explica:

“Que yo perciba algo como beneficioso o dañino depende de cómo me afecta ese objeto. Esta dependencia abre un espacio en la determinación de la emoción, si algo es beneficioso o dañino esto requiere pensamiento y evaluación, al mismo tiempo que lo siento en mi cuerpo. El proceso de atribuir daño o beneficio a un objeto que puede llevar a la traducción de malo o bueno, claramente involucra la lectura del contacto que tenemos con objetos. Si algo se siente bien o mal, ya involucra un proceso de lectura, en la mera atribución de significado. El contacto implica al sujeto, como también las historias que llegan al sujeto. Si las emociones están formadas por el contacto con objetos y no causadas por los objetos entonces las emociones no están simplemente en el sujeto o el objeto” (p.27).

Con esta forma de abordar las emociones, los conocimientos del currículum son aquellos que permiten entender cómo construimos estas lecturas y reflexionar sobre qué hace esta construcción para poder entender sus efectos en la comunidad.

En resumen, proponemos una mirada de la identidad como algo que se construye en relación a los lugares donde nos desenvolvemos y las personas con quien estamos. La identidad es relacional y no individual. Consiguientemente, las emociones son relacionales y, en este sentido, culturales. Las cosas que sentimos no son independientes de la cultura donde estamos, sino que tienen todo que ver con la sociedad en la que estamos y cómo hemos aprendido a pensar las cosas que nos pasan. Esto nos lleva a elaborar un currículum donde el conocimiento se centra en indagar sobre estos procesos de construcción de identidad y de circulación de emociones.

LAS ESTRUCTURAS SOCIALES COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Al pensar las emociones como culturales y asociadas a cómo percibimos a los otros y a las cosas, nos parece necesario abordar la manera en que estas percepciones son atravesadas por prejuicios y estereotipos, relacionándose con prácticas de discriminación. Nuestra percepción de otros no se da en un espacio neutro, sino en un espacio social donde hay diferencias de poder que definen que ciertas formas de ser son más aceptadas y bienvenidas que otras. En este contexto, aprendemos a valorar a las personas de una manera u otra, influidos por las narrativas presentes en los espacios que habitamos acerca de distintos tipos de persona.

Ciertas narrativas toman mayor fuerza que otras en el espacio social, como resultado de relaciones de poder que favorecen y perjudican a grupos con más o menos poder. Estas diferencias relativas de poder y las narrativas que sustentan, generan estructuras sociales en que las personas quedan ubicadas de acuerdo a categorías como raza, género o clase social.

En el diplomado que hemos desarrollado sobre educación socioemocional para C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo invitamos a las y los participantes a pensar que las percepciones que tenemos de los demás y las emociones, que acompañan a estas percepciones, están asociadas a las estructuras sociales en que nos desenvolvemos. Invitamos también a pensar en las relaciones de poder que moldean el espacio que habitamos, a través de las narrativas presentes en ese espacio y cómo eso repercute en que personas o grupos sean más visibles o invisibles en la escuela, de acuerdo a su adscripción a múltiples categorías que se cruzan unas con otras.

Abordamos esta discusión utilizando el concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1991). Este concepto lo acuñó Kimberley Crenshaw, quien estudió cómo operaba la invisibilización de las mujeres negras en las cortes legales en EEUU. En los estudios sobre discriminación, se dio cuenta que los casos que abordaban temas de género eran de mujeres blancas y, los casos que estudiaban temas de racismo ponían el foco en los hombres negros. En todos los casos que estudió, de género y raza, las mujeres negras estaban ausentes. A esto (Crenshaw, 1991), llamó el problema del tema de único uso (single-use issue), donde, en efecto, en la ley de Estados Unidos las mujeres negras no existen como categoría aparte y única. Para entender este fenómeno, propuso el concepto de interseccionalidad como un prisma para iluminar las categorías de diferenciación en las dinámicas en las leyes de discriminación que hacían invisible las instancias de violencia sexual y racial hacia mujeres negras. En Chile es necesario considerar que si sólo miramos una forma de la inequidad de género, perdemos de vista otras formas de desigualdad y, por lo tanto, las volvemos invisibles

Como parte de la educación socioemocional, este concepto ayuda a entender cómo la desigualdad es multidimensional. Por ejemplo, la desigualdad de género interactúa con otras inequidades como las asociadas a clase social o estado migratorio. Las ideas que tenemos de género dependen de la sociedad donde nos movemos y ocurre lo mismo con otras formas de desigualdad. Por ejemplo, muchas veces se habla de la necesidad de incluir más mujeres en las ciencias, pero no se realiza un análisis de cómo la clase social afecta también a quiénes pueden entrar a la universidad y estudiar en carreras de ciencias. Si sólo miramos la dimensión de género, es decir, la participación de niñas o mujeres en las ciencias, se reproducen otras desigualdades asociadas a otras dimensiones.

4. Propuesta de implementación: Construyendo redes de bienestar

Como objetivos de la educación socioemocional proponemos el concepto de grupos de apoyo mutuo. Los grupos de apoyo mutuo o redes de cuidado (Piepzna-Samarasinha, 2018) son grupos de individuos capacitados, discapacitados que trabajan juntos para proveer cuidado y acceso de recursos de manera mutua. La creación de estas redes de cuidado, modifica la idea de acceso y cuidado desde la relación de individuos con instituciones, hacia un trabajo colectivo y dependiente que toma en consideración temas de género, clase, acceso y cuidado.

Creemos que esta propuesta puede ofrecer un espacio no sólo para pensar la educación de personas con discapacidades, sino también la construcción de espacios colectivos de cuidado y bienestar en comunidades golpeadas por los efectos de la pandemia. Además de ofrecer un marco para pensar el aprendizaje, teniendo como trasfondo lo aprendido durante la crisis social asociada a la pandemia.

Este objetivo de redes de cuidado mutuo requiere un proceso de constante construcción. Proponemos que este proceso se construya sobre procesos de indagación, liderados por estudiantes y otras personas de la comunidad que lleven al desarrollo de escuchar y reflexionar, respecto de lo que todos necesitan para estar bien en una comunidad. Es decir, un proceso de continua indagación y construcción.

En la práctica de la educación para la libertad se genera una visión colectiva de la educación, donde la educación se centra en el bienestar. En la visión de Paulo Freire (1993), esta pedagogía contrasta con lo que él llamó la educación bancaria. La educación bancaria es una visión de la enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante es visto como receptor del conocimiento, como una hoja en blanco que se llena del conocimiento que entrega el docente. En la educación para la libertad, la visión de enseñanza-aprendizaje se consideran los conocimientos que ya tienen los estudiantes y, específicamente, los conocimientos respecto de sus condiciones de vida para mirar la manera en que las estructuras sociales privilegian a unos y discriminan a otros. En nuestra propuesta de cómo abordar la educación socioemocional, intentamos incorporar esta visión de la pedagogía, invitando a participar en procesos de indagación, orientados a leer el mundo desde la perspectiva del bienestar colectivo.

Pensamos que la propuesta de ayuda mutua, desarrollada por ejemplo por las comunidades *crip*², es central para una comunidad educativa que pueda generar

² El concepto *crip* tiene sus orígenes en el periodo de los años 60, y la lucha por los Derechos Humanos y Sociales en el occidente y, de manera más reconocida, en los Estados Unidos. En el contexto de la lucha por una sociedad más justa en este periodo, se organiza un movimiento por el derecho de las personas con discapacidad, como también el concepto de orgullo *crip*. *Crip* viene del término *crippled* (lisiado), que era una forma despectiva de referirse a las personas con discapacidad. Como una forma de reapropiarse de un término peyorativo, el movimiento toma la palabra *crip* para reivindicarla como una identidad que hay que celebrar. Las comunidades *crip* son vistas como una forma de organización con base a la estrategia de sobrevivencia de personas *crip* y no *crip* de cuidado mutuo (Piepzna-Samarasinha, 2018).

procesos de bienestar colectivo. El trabajo de apoyo mutuo desarrollado por estas comunidades (Spade, 2020) parte del reconocimiento de que en nuestra sociedad actual y sus instituciones la discapacidad es un problema que hay que resolver o apoyar, en lugar de ser característica que hay que celebrar o, en su defecto, normalizar.

Este foco permite revisar formas de apoyo, para cada persona, desarrolladas de manera colectiva. Por ejemplo, respecto de los estudiantes “problemáticos”, se invita a revisar la manera en que se construye a ciertos estudiantes como problema en el establecimiento, como esto se manifiesta en el uso del espacio físico, en los documentos y también las emociones involucradas en esta construcción.

Una comunidad de apoyo mutuo, que se construye sobre esta perspectiva de las emociones y los individuos, pone atención a la manera en que las estructuras sociales impactan a la comunidad en general y en particular. Es decir, en las estructuras sociales inequitativas que puedan estar impactando, para pensar en comunidad de qué manera se interrumpe o resiste esta construcción de la identidad de estudiantes problemáticos y qué necesita hacer la comunidad para apoyar a estudiantes que lo necesitan.

Esta propuesta es una base de los lentes para mirar la comunidad escolar y pensar en el objetivo que es la construcción de redes de bienestar. Es un piso para realizar indagaciones como la ejemplificada anteriormente. Para ello, proponemos como metodología de implementación de la educación socioemocional la Investigación Acción Participativa que describimos a continuación.

5. Investigación Acción Participativa como metodología de formación

Nos parece que la Investigación Acción Participativa o IAP (Anderson y Herr, 2007; Falls Borda, 1985; Lira, A. 2022) ofrece herramientas para indagar en la escuela lo anteriormente señalado, de una manera que es coherente con los principios curriculares y epistemológicos descritos más arriba. Creemos que la IAP es una metodología de investigación y, a la vez, una metodología de enseñanza-aprendizaje.

Por lo general, se consideran los procesos de enseñanza-aprendizaje por un lado y la investigación por otro. Es más, solemos pensar que la investigación es algo que hacen académicos y no algo que pueden hacer docentes y otros profesionales de la educación. La IAP cuestiona la relación tradicional entre investigador e investigado y, en el contexto educativo, las relaciones que se establecen entre sujetos que componen la escuela. En este sentido, es coherente con una mirada de la escuela como un espacio social democrático, y con una mirada de la convivencia escolar como la búsqueda del bienestar de todas las personas que componen la escuela, ya que para que esto ocurra todas las personas deben tener voz y participación auténtica.

La IAP puede ser también una herramienta de Desarrollo Profesional Docente, en cuanto permite a profesores mirar y cuestionar su trabajo, cómo se siente la gente en la escuela y lo que sienten que pueden o no hacer en el espacio educativo. Es una herramienta que posibilita a profesores cuestionar sus identidades y los desbalances de poder que les afectan, así como las identidades de sus estudiantes, y las identidades que el contexto que comparten les pide asumir.

Metodológicamente, la IAP es una forma de hacer investigación que se orienta hacia indagar prácticas sociales, mientras esas prácticas están ocurriendo. En espacios educativos, la IAP guarda relación con el trabajo de Paulo Freire (1968), quien propone que una pedagogía orientada a transformaciones sociales que beneficien a grupos tradicionalmente excluidos u oprimidos, necesariamente, debe trascender el modelo bancario de la educación. Freire propone que la escuela es un espacio social transformador, cuando la educación ayuda a las personas a leer el mundo y entender las estructuras inequitativas que les afectan. En este proceso, quienes aprenden no solo reciben conocimiento de quienes saben más, sino que también comparten saberes y crean conocimiento acerca de sí mismos y su entorno. En términos prácticos, la influencia de Freire en la IAP invita a cuestionar de quién son los intereses que se investigan y cómo se incluyen distintas miradas (de profesores, estudiantes, apoderados) a lo largo de todo el proceso investigativo.

Proponemos que la IAP sea realizada en las escuelas por un equipo integrado por estudiantes y profesionales de la educación. De esta manera, las preguntas de investigación y el desarrollo de ésta responden a los intereses de las y los distintos actores que constituyen la comunidad escolar.

En el espacio formativo que aquí se describe, la IAP parte de un interés que puede originarse en distintos actores de la comunidad educativa, acerca de una práctica relacionada con convivencia escolar. El trabajo del equipo facilitador es ayudar a enfocar esas inquietudes, transformándolas en preguntas de investigación, proponer distinciones teóricas y conceptuales que iluminen el proceso de indagación y análisis, y acompañar el proceso. El ciclo investigativo incluye abrir conversaciones en la escuela sobre el tema investigado, sistematizando distintos puntos de vista sobre las prácticas educativas que se observan. El ciclo se cierra con una sistematización de distintos puntos de vista, acuerdos de acciones a realizar, que pueden incluir modificar las prácticas analizadas y futuros focos de indagación.



Referencias

Ahmed, S. (2013). *The cultural politics of emotion*. Routledge.

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.

Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M. y Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (6), 59-75.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Identity politics, intersectionality, and violence against women. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Falls Borda, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Jones, S. y Woglom, J. F. (2013). Teaching bodies in place. *Teachers College Record*, 115(8), 1-29.

Lira, A. (2022). Investigación Acción Participativa para el Liderazgo Democrático. Práctica de Liderazgo. PUCV Líderes Educativos. Disponible en https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2022/03/PL_IAP-LID-DEMOCRATICO-AL.pdf

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. *Deleuze and research methodologies*, 164-183.

Piepzna-Samarasinha, L. L. (2018). *Care work: Dreaming disability justice* (p. 182). Vancouver: arsenal pulp press.

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.

Spade, D. (2020). *Mutual aid: Building solidarity during this crisis (and the next)*. Verso Books.



Una alianza de:



www.celider.cl