



Investigación acción participativa: contribuciones a la pedagogía de la igualdad y la prevención de las violencias de género

Participatory action research: contributions to the pedagogy of equality and the prevention of gender violence

Investigação de ação participativa: contribuições para a pedagogia da igualdade e a prevenção das violências de gênero

Ariadna Reyes Avila
Universidad Central de Ecuador, Ecuador
ariadnareyesavila@gmail.com

Recepción: 14 Julio 2023
Aprobación: 04 Diciembre 2023
Publicación: 01 Junio 2024

Cita sugerida: Reyes Avila, A. (2024). Investigación acción participativa: contribuciones a la pedagogía de la igualdad y la prevención de las violencias de género. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 14(1), e140. <https://doi.org/10.24215/18537863e140>

Resumen: El presente artículo explora la experiencia de la comunidad de aprendizajes del proyecto “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales de Nicaragua, Haití y Honduras”, en relación con la opción de integrar la Investigación Acción Participativa (IAP) como visión ética, política y metodológica. Por tratarse de una experiencia de investigación social y comunitaria cuyo propósito fue construir conocimiento situado para identificar estrategias de prevención de las violencias de género en contextos escolares rurales, particularmente la sexual, los enfoques de derechos humanos y género dialogan con la IAP y constituyen los dos centros vitales desde los cuales se apuesta a la construcción participativa de conocimiento y a la identificación de cursos de acción.

Palabras clave: Investigación acción participativa, Enfoque de género, Derechos de la niñez, Prevención de violencias en la escuela.

Abstract: This article explores the experience of the learning community in the project “Strategies to prevent sexual and gender-based violence and promote equity in rural schools in Nicaragua, Haiti, and Honduras”. The project adopted a Participatory Action Research (PAR) methodology, with an ethical and political approach. As a social and community research experience, it aimed at generating situated knowledge to identify strategies for preventing gender-based violence, particularly sexual violence, in rural school contexts. In dialogue with PAR, human rights and gender perspectives provided two vital frameworks from which the participatory construction of knowledge and the identification of courses of action were pursued.



Keywords: Participatory Action Research, Gender approach, Children's rights, Prevention of violence in schools.

Resumo: Este artigo explora a experiência da comunidade de aprendizagem do projeto Estratégias para prevenir a violência sexual e de gênero e promover a equidade nas escolas rurais da Nicarágua, Haiti e Honduras, em relação à opção de integrar a Investigação Ação Participativa (IAP) como uma visão ética, política e metodológica. Por se tratar de uma experiência de pesquisa social e comunitária, que teve como objetivo construir conhecimento situado a fim de identificar estratégias para a prevenção da violência de gênero em contextos escolares rurais, especialmente a violência sexual, as abordagens de direitos humanos e de gênero dialogam com a IAP e compõem os dois centros vitais a partir dos quais a construção participativa do conhecimento e a identificação de cursos de ação estão baseadas.

Palavras-chave: Investigação de ação participativa, Enfoque de gênero, Direitos das crianças, Prevenção da violência nas escolas.

INTRODUCCIÓN

Se presentan las contribuciones teóricas y metodológicas de la experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) con enfoque de género (EG) realizada desde, con y para comunidades educativas rurales en el marco del proyecto “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales de Nicaragua, Haití y Honduras”.¹

La iniciativa se desarrolló entre los años 2021 y 2022. El objetivo general fue la cocreación de conocimiento local sobre las expresiones de las violencias de género en comunidades educativas rurales en Saint Michel y Plaisance (Haití), San Juan de Ojojona y San Ignacio (Honduras), y Slilmalila, San Francisco y La Chata (Nicaragua), cuyos hallazgos pueden ser consultados en el siguiente enlace: <https://bit.ly/47Us7Ya>.

El presente artículo presenta las reflexiones metodológicas de la comunidad de aprendizajes y las decisiones colectivas con estudiantes, docentes, lideresas comunitarias y familias de las comunidades educativas que participaron en el proceso de investigación.

El artículo busca poner en discusión los elementos políticos, éticos y pedagógicos de la investigación acción participativa en la identificación de las violencias de género, su lectura crítica y la formación de acuerdos para su prevención.

El trabajo describe la experiencia de la comunidad de aprendizajes y la pertinencia de optar por la IAP cuando se trata de asuntos que implican la promoción, protección y respeto del derecho a la educación libre de violencias.

1. METODOLOGÍA

La experiencia que se presenta a continuación describe el itinerario de Investigación Acción Participativa de la comunidad de aprendizajes del proyecto “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales de Nicaragua, Haití y Honduras”.

Se comparten, además, las nociones teórico-metodológicas que acompañaron las decisiones de investigación, para describir las potencialidades del método cuando se abordan problemas relacionados con la discriminación y la violencia de género en comunidades educativas rurales.

Las preguntas claves son las siguientes. ¿Por qué escoger la Investigación Acción Participativa como opción metodológica en sus dimensiones éticas, pedagógicas y políticas e integrarla en el enfoque de género como categoría diferenciadora de la experiencia? ¿Cuáles son los elementos diferenciadores que resultan útiles para las transformaciones buscadas?

EN CLAVE DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Tal como lo establecen Ortiz y Borjas (2008, citando a Torres, 2007), entre 1960 y 1970 se fue “gestando en América Latina una corriente amplia de pensamiento en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación”. Esta convergencia tiene como centro de interés producir conocimientos desde, para y con las comunidades, colectivos y sectores de las sociedades latinoamericanas en situaciones de opresión, de modo que sea posible, desde sus saberes y experiencias vitales, identificar y comprender sus realidades para transformarlas.

El desafío central de la experiencia se centró en poner el método al servicio de la co-creación de conocimiento en torno a cómo se expresan las violencias de género en las comunidades educativas rurales, utilizando para ello técnicas centradas en el diálogo, la escucha activa, la producción de datos empíricos y la comunicación como ejercicio de autoreflexión e identificación de relatos y prácticas que reproducen o soportan la naturalización de la discriminación basada en género, para transformarlas.

En esta experiencia de Investigación Acción Participativa se optó por establecer un vínculo horizontal y dialógico con la comunidad productora de relatos, prácticas y significaciones, para desde allí apostar a acciones viables, concretas, útiles y pertinentes en la prevención de la violencia de género en la escuela.

Bajo este presupuesto, que se convierte en vivencia comunitaria, la experiencia dialoga con el fundamento de la IAP como praxis social:

Empezamos a comprender que la IAP no era tan solo una metodología de investigación con el fin de desarrollar modelos simétricos, sujeto/sujeto, y contra opresivos de la vida social, económica y política, sino también una expresión del activismo social. Llevaba implícito un compromiso ideológico para contribuir a la praxis (colectiva) del pueblo. Resultó ésta ser también, desde luego, la praxis de los propios activistas (los investigadores de la IAP), toda vez que la vida de cada persona es, de manera formal o informal, una suerte de praxis (...) (Cf. O'Connor, 1987, pp. 13). (Fals Borda y Anisur, 1988, pp. 47-48).

Por una parte, la comunidad se establece como instancia productora de conocimiento significativo y, por otra, como productora de praxis al identificar en dicho conocimiento experiencias vitales en las que los estereotipos y roles asignados diferencialmente a niñas, niños y adolescentes naturalizan relatos y prácticas que dan lugar a oportunidades diferentes para unas y otros en razón de su género, lo que incide de modo negativo y desproporcionado en la resolución de los proyectos de vida de niñas y adolescentes.

Al romper el silencio y nombrar los itinerarios de violencias en las escuelas -sea que esta se ejerza desde actores educativos o en el ámbito intrafamiliar, comunitario o social y se exprese en la escuela-, los diversos actores de la comunidad educativa toman conciencia de las graves consecuencias de la discriminación de género. Dicha toma de conciencia se convierte en el motor crítico socio-comunitario que posibilita una nueva comunidad de sentidos y la desnaturalización de relatos y prácticas sobre los que se soportan y reproducen experiencias que lesionan la integridad y las libertades fundamentales de niñas, niños y adolescentes.

La opción central de las comunidades de aprendizaje nacionales de Haití, Honduras y Nicaragua consistió en facilitar este proceso de Investigación Acción Participativa integrando técnicas de educación popular y la producción participativa de datos empíricos.

Las decisiones sobre las técnicas a ser utilizadas en la exploración de la realidad, así como los contenidos resultados de ese ejercicio, fueron leídos, revisados y discutidos colectivamente en una opción preferencial por la participación de las y los adolescentes de las seis comunidades educativas, como protagonistas en la interpretación de sus realidades y la definición de cursos de acción en la prevención e interrupción de las violencias de género en la escuela. En este diálogo, el proceso se define en las tres dimensiones constitutivas de la IAP (Balcazar, 2003, citando a Selener, 1997):

1. Considerar a los participantes como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio
2. Transformar la realidad social de los participantes a través del incremento de poder, como meta de proceso
3. Reconocer, definir, analizar y resolver el problema desde los participantes en el proceso.

EN CLAVE DE GÉNERO

La integración del enfoque de género en tanto mirada diferencial de las relaciones en la escuela constituye la innovación de la experiencia. La IAP nace en las experiencias socio-comunitarias y de escuela viva latinoamericana y se resuelve en el empoderamiento de los actores sociales para obrar el cambio desde la creación de conocimiento y la toma de decisiones emancipatorias.

En el andarivel de significaciones del orden de dominación basado en el género, su lectura y transformación implica desafíos de fondo sobre los que se expresan múltiples y profundas resistencias que devienen de su diseminación capilar y de su vivencia orgánica:

(...) es en los «géneros» que se traviste una estructura subliminal, en sombras, de relación entre posiciones marcadas por un diferencial de prestigio y de poder. Ese cristal jerárquico y explosivo se transpone y manifiesta en la primera escena de nuestra vida bajo las formas hoy maleables del patriarcado familiar, y luego se transpone a otras relaciones que organiza a imagen y semejanza: las raciales, las coloniales, las de las metrópolis con sus periferias, entre otras. En ese sentido, la primera lección de poder y subordinación es el teatro familiar de las relaciones de género, pero, como estructura, la relación entre sus posiciones se replica *ad infinitum*, y se revisita y ensaya en las más diversas escenas en que un diferencial de poder y valor se encuentren presentes (Segato, 2016, p. 92).

La escuela no es la excepción. Allí, como en la casa, en la comunidad, en la habitación, el parque o los diversos escenarios de las relaciones entre géneros se experimenta la comprensión del sujeto social como “significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (Lagarde, 1996).

El territorio escuela se convierte en espacio-tiempo de producción y reproducción de sentidos en torno al cuerpo sexuado y a la construcción social del género en tanto relaciones de poder que adjudican valores diferenciales a la palabra y a la experiencia de niñas y niños. Esta adjudicación de valor también se realiza respecto de la autodeterminación étnica y la condición socio-económica, de modo tal que se integra la diferencia social y cultural a través de aprendizajes de poder y/o dominación y/o subordinación.

En la experiencia del proyecto, con la opción de la comunidad de aprendizaje por el diálogo entre IAP y enfoque de género se buscó deconstruir estos aprendizajes integrados a la vida cotidiana de la escuela:

La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Sin embargo, plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. Una humanidad diversa y democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica (Lagarde, 1996).

2. RESULTADOS

La opción por la Investigación Acción Participativa y la integración del enfoque de género se muestra pertinente y útil en la construcción de datos empíricos cualitativos y cuantitativos sobre las violencias de género en las escuelas rurales del “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales de Nicaragua, Haití y Honduras”.

Las comunidades educativas rurales, como instancias productoras de conocimiento y praxis en la fase exploratoria de la investigación, identificaron cinco esferas de especial preocupación que enuncian el consenso comunitario sobre las expresiones de la violencia de género en la escuela: la violencia sexual, el embarazo en niñas y adolescentes, el *bullying* como expresión de las discriminaciones múltiples e interseccionales, pero también como precursor de la violencia de género, la naturalización del castigo y las prácticas nocivas y la prevalencia de discursos de éxito y prestigio fundados en estereotipos y roles de género que reproducen narrativas y prácticas de desvaloración de lo femenino.

La IAP como apuesta política y método democratiza el acceso y construcción del conocimiento como herramienta de acción social. De este modo, aquello que se identifica como obstáculo por dicha comunidad o colectivo nace de la lectura crítica de la realidad, y la información construida sirve para la toma de decisiones y la gestión de la realidad adversa.

La escuela es un territorio en el que se expresa la integración de prácticas de discriminación, de reproducción de desigualdades estructurales y herencias coloniales y de dominio del orden patriarcal que reitera la exclusión de las mujeres del contrato social (Pateman, 1988).

Identificar discursos y prácticas que producen o reproducen la discriminación basada en género, prácticas de poder, dominio y/o exclusión en la escuela, brechas de igualdad y la intersección de discriminaciones por razones raciales y de clase fue asumida como una tarea de conocimiento de las comunidades educativas, y sus resultados fueron llevados al territorio del habla y de la vida cotidiana social e institucional para desnaturalizarlos y proponer estrategias de acción para su transformación.

Las comunidades de aprendizaje apuestan a la lectura de la realidad en clave de género para identificar las desigualdades y discriminaciones que nacen de las distinciones y la condición social originadas en el patriarcado como orden social, político, económico y cultural de dominación que atraviesa cuerpos, territorios, relaciones e historias de vida de las personas en todos los ámbitos de su vida y, por tanto, en la escuela, independientemente de su condición socio-económica, edad o autodeterminación étnica (Lagarde, 1996).

Las técnicas y herramientas de la IAP son útiles en la apuesta por la democratización de conocimiento de la realidad acerca de uno de los órdenes de dominación sistemáticamente excluido de la lectura crítica de la escuela, como campo de relaciones que producen y reproducen micropoderes, relatos y prácticas que consolidan el *habitus* de la opresión: el orden patriarcal.

Desde este presupuesto, la comunidad de aprendizajes del proyecto elaboró decisiones que se presentan como resultado de la investigación al constituir los ejes políticos-pedagógicos que orientaron la experiencia.

PRIMER EJE. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En correspondencia con el legado de la IAP, en junio de 2021 y en el contexto de la segunda ola de la pandemia por Covid-19, la Campaña Latinoamericana por el Derecho Humano a la Educación (CLADE), junto con las coaliciones nacionales Reagrupación Educación para todos y todas de Haití REPT, de Haití; Foro Dakar Honduras y Coalición Nicaragüense por la Educación CNE, de Nicaragua, se constituyen como comunidades de aprendizaje, tomando distancia de la noción de equipo de investigación.

La comunidad de aprendizaje se experimenta como el espacio de encuentro entre la comunidad y quienes promueven la experiencia, para dialogar, elegir y gestionar técnicas y herramientas de IAP útiles a la construcción de conocimiento clave y datos empíricos que permitan visibilizar causas y consecuencias de las violencias de género en las comunidades educativas, la tolerancia o no a ellas, percepciones, narrativas y prácticas, así como identificar cursos de acción para transformarlas.

En la experiencia, las comunidades de aprendizaje integran a actores comunitarios y a actores externos que se comprometen a impulsar desde la igualdad la inclusión de los actores clave del quehacer de la investigación, erradicando obstáculos de acceso al conocimiento, el diálogo horizontal y la cocreación de conocimientos, estrategias y decisiones para la transformación de condiciones adversas que generan discriminaciones y violencias de género en las escuelas rurales.

Por ello, las comunidades de aprendizaje son el tiempo y el espacio para la apuesta común, el fortalecimiento compartido de capacidades y la generación de vínculos de confianza que constituyen el primer eje que emerge de la experiencia. Sobre este eje se despliegan tanto la conformación de una comunidad de aprendizajes regional (encuentro de comunidades de aprendizaje nacionales) como el lazo y el saber hacer que permanecerán en y con la comunidad.

SEGUNDO EJE. RETORNO A LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

En el segundo eje se sitúan los desplazamientos que se operan entre la apuesta a una investigación que adhiere a presupuestos de objetivación y producción de información a través de métodos y técnicas tradicionales y aquella que opta por la Investigación Acción Participativa. Los desplazamientos útiles a la experiencia son los siguientes:

Tabla 1
Desplazamientos investigación tradicional e investigación acción participativa

Investigación tradicional	Investigación Acción Participativa
Rol de las comunidades El rol de las comunidades es pasivo. Los sujetos de derechos son útiles a los fines de recabar la información.	Rol de las comunidades El rol de las comunidades es activo. Conocen, deciden y son parte activa del qué, para qué y cómo se realizará el proceso de construcción de conocimiento.
Técnicas e instrumentos Las técnicas e instrumentos son diseñados por las y los investigadores y aplicados a una muestra y unidad de análisis.	Técnicas e instrumentos Las técnicas e instrumentos son decididos con la comunidad y deben adecuarse a sus necesidades y oportunidades de apropiación y gestión.
Estatuto de la comunidad Los líderes o lideresas sociales son contactados como informantes para fines y objetivos trazados por los o las investigadores/as.	Estatuto de la comunidad La investigación acción participativa promueve la inclusión de mediadores(as) o facilitadores(as) comunitarios, quienes, además de propiciar el diálogo para la construcción de conocimiento, fortalecen sus capacidades y las de la comunidad para comprender, expresar y transformar las condiciones que les son adversas.
Lectura de la realidad La información que arroja la aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación no pasan por las comunidades.	Lectura de la realidad Desde el para qué, qué y cómo se investiga, siguiendo por la construcción de las técnicas y herramientas de investigación hasta su gestión, todo por el debate y la decisión comunitaria.
Acción No existe interés en que los resultados de la investigación impliquen un curso de acción.	Acción La investigación acción participativa centra su razón de ser en la puesta en común tanto del proceso como de los resultados del qué y para qué investigar. La lectura crítica de resultados como la elección de cursos de acción para transformar realidades adversas es el centro y corazón del proceso de investigación.

Fuente: Elaboración propia

TERCER EJE. TERRITORIOS

El tercer eje es la comprensión de la escuela como territorio formal, real y simbólico donde se recrean y reproducen relaciones de poder que disputan discursos hegemónicos, autoridad y control sobre cuerpos presentes.

La escuela es el lugar de la presencialidad (aun en las difusas fronteras de la virtualidad). Allí, en esa escuela/ espacio y tiempo educativo se viven y habitan relaciones subjetivas, pedagógicas, sociales, políticas e institucionales sobre las cuales se considera legítimo el ejercicio del control y la disciplina tanto como la reproducción de relatos y prácticas hegemónicas.

Se trata, tal como lo sostiene Foucault, “del cuerpo como objeto y blanco de poder (...) al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 2003, p. 225). En el marco del proyecto, se trató de poner en discusión aquello que la comunidad educativa comprende por control y disciplina, y su aceptación -naturalizada-, como dispositivos necesarios tanto en y para la relación pedagógica como para el aprendizaje social y cognitivo. Siguiendo los preceptos de las pedagogías críticas, el proyecto, si bien reconocía el rol de la escuela como espacio de reproducción, creía que en ella también pueden surgir voces que contestan y desestabilizan, y por ende, rupturas y resistencias. Los territorios escolares son, al mismo tiempo, territorios de negociaciones cotidianas desde donde emergen nuevas visiones y narrativas.

Se identifica que el ejercicio de la disciplina se ejerce sobre cuerpos sexuados y bajo relatos que reproducen discursos y sistemas de creencias y valores hegemónicos (religiosos, culturales, institucionales o sociales), que dialogan con el orden de dominación de lo masculino heteronormado y valorado como el orden de dominio hegemónico, sea por la vía del discurso como precepto o norma, sea mediante el silencio como mecanismo de ocultamiento de las lesiones de la dominación patriarcal sobre los cuerpos y las vidas de adolescentes mujeres, niñas o cuerpos feminizados.

CUARTO EJE. CENTRALIDAD DE LAS RELACIONES

El cuarto eje lo constituye el retorno a las relaciones. Se trata, tal como lo identificó tempranamente Weber (1905), de escuchar e identificar cómo aquello que, mediante el lenguaje, los gestos, los lugares habitados como el aula, las canchas de deporte, los pasillos, las entradas, los espacios de docentes o autoridades, alberga "un comportamiento de muchos individuos cuyo sentido está definido recíprocamente y que por esa reciprocidad se orienta" (Weber, 2001a, p. 13; 1992, p. 21).

Las relaciones son construcciones de aquello que adquiere significado para la persona y los vínculos que establece, que promueve, permea u obstaculiza la acción social. ¿Qué se distingue? ¿Por qué se realiza dicha distinción? ¿Cómo se diferencia a un sujeto de otro sujeto y cómo media la construcción social sobre los géneros? ¿Cuáles son las consecuencias de dichas distinciones? ¿Cómo se reproducen las significaciones y, por lo tanto, el sentido de valor que se les otorgan en la escuela como territorio social no sólo de modo simbólico o referencial sino también como intercambio de valor? ¿Qué significados y sentidos se producen en las relaciones que tienen lugar entre los distintos sujetos que comparten el territorio escolar?

La opción del proceso fue por la escucha de las voces y experiencias de las y los adolescentes. Un lugar privilegiado para el habla, para su participación en la definición de qué se desea saber respecto de las violencias de género en la escuela, para qué y cómo en un pacto de confianza y búsqueda común de transformaciones.

La mirada en, con y desde las, los y les adolescentes es una opción preferencial por ellas, ellos y elles que reconoce su particular condición de desprotección desde el enfoque intergeneracional, intercultural y de género, y la omisión de sus voces diversas en el diseño de estrategias de prevención de las violencias basadas en género hacia niñas, niños y adolescentes, y sus expresiones extremas desde las comunidades educativas rurales o desde la política pública.

QUINTO EJE. MODIFICAR EL PODER Y LA FRAGMENTACIÓN

El quinto eje se centró en una acción consciente y decidida por superar el análisis desde el fragmento y por disputar la equivocada condición de inmodificable que se le atribuye al poder en las relaciones pedagógicas, y su pretendida desvinculación de los constructos socio-culturales que generan o reproducen discriminaciones basadas en género, edad, condición socio-económica y/o autodeterminación de un pueblo o nacionalidad originario.

Desde este eje, se identifican las sensibles y directas relaciones entre el acoso escolar / *bullying* y la precipitación de violencias simbólicas, psicológicas, físicas y sexuales en el ámbito educativo que fuerzan por la exclusión de los diversos.

También permite explicar la relación entre la naturalización de las violencias hacia las niñas y adolescentes, la violencia sexual, el embarazo en niñas y adolescentes y la impunidad social y judicial sobre el incesto, la violencia sexual y la expropiación de los cuerpos de niñas y adolescentes como de los cuerpos feminizados en el ámbito educativo, bajo narrativas e intercambios de movilidad social promovidos en la relación de poder adultocéntrica y/o patriarcal.

DISCUSIÓN

La IAP es el marco teórico-metodológico pertinente que posibilita la comunión de saberes, aprendizajes, desaprendizajes y acciones significativas en una apuesta permanente por la horizontalidad y la inclusión. ¿Cómo se traduce esa apuesta en la práctica de investigación? ¿Qué aspectos priorizar? ¿Cómo hacerlo?

Una aproximación a la discusión propuesta tiene directa relación con el carácter de la comunidad de aprendizajes acordadas como motor del proceso de IAP. La investigación, así como la producción de datos empíricos, fueron comprendidas como procesos que parten del acuerdo de un horizonte de acción social común. En este caso, la prevención de las violencias de género, particularmente la sexual, en las escuelas rurales.

La urdimbre de las relaciones, así como la de la construcción de las decisiones, implica como punto de partida que todas, todos y todes ocupan el mismo lugar en la apuesta de ser comunidad de aprendizaje; en la médula de la IAP hay una apuesta de investigación comunicativa crítica. Se trata del conocimiento como resultado del diálogo que incluye las voces silenciadas y que trabaja, directa y concretamente, en la gestión de los factores y elementos de exclusión de estas voces y sus experiencias.

Quienes organizan los procesos de interpretación y acción son una comunidad de aprendizaje porque integran estos elementos y se reconocen a sí mismos/as como parte de una comunidad dialógica, cocreadores/as de una lectura crítica de la realidad que busca como horizonte de comprensión la promoción del derecho humano de niñas, niños y adolescentes a la educación libre de violencias. La sistematización de este proceso se encuentra en el enlace <https://bit.ly/3CgZBlT>.

La segunda parte de la discusión implica la lectura crítica y la toma de postura sobre dos dimensiones: a) el territorio educativo; b) las vivencias escolares en y desde lo rural.

En el primer caso, el desafío del siglo XXI es aún mayor que el del siglo XX. La escuela se distancia de las características que consolidaron la política pública educativa del siglo XX.

La escuela ha sido y sigue siendo hoy un territorio en disputa de sentidos. El programa de aprendizajes (currículo) y los diversos actores de la comunidad educativa son interpelados por los imaginarios, prácticas y múltiples relaciones que ingresan al territorio escolar por la nube de contenidos de las redes sociales y desde los aprendizajes familiares y socio-comunitarios.

Las y los docentes, y las autoridades educativas, son cuestionadas/os en la inmediatez de la comunicación 2.0, al mismo tiempo que requeridas/os por niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el devenir cotidiano de las relaciones de y en la escuela. Las fronteras y territorios son difusos y derrumban las murallas de la escuela.

Estas relaciones implican narrativas, experiencias y prácticas sobre diversas estructuras de desigualdad, y aspiraciones de movilidad y justicia social. Las desigualdades que se construyen desde las discriminaciones basadas en género, edad, autodeterminación de un pueblo o nacionalidad, origen nacional, condición física o condición socio-económica se expresan en la escuela. Las brechas son aún más significativas como resultado de las medidas de mitigación del impacto de la pandemia, y su medición aún es una deuda de los Estados latinoamericanos.

Las vivencias escolares -deslocalizadas, virtuales, emocionales, profundas, irruptoras- vuelven a llamar la atención sobre la naturaleza y la orientación emancipatoria de la pedagogía como relación y proceso, y no como resultado. Una pedagogía liberadora, antiautoritaria y democrática (Freire, 1993) parecería también esquiva en los difíciles contextos de la América Latina y, particularmente, en aquellos que se designan como rurales en contraposición a lo urbano bajo un sino de lo atrasado vs. lo moderno.

Se trata ya de un espacio-tiempo y, por tanto, territorio de múltiples y complejas relaciones subjetivas y sociales en las que los aprendizajes superan no sólo la educación bancaria -aún vigente en escuelas rurales de Latinoamérica-, sino incluso los marcos interpretativos y pedagógicos del cognoscitivismo y el constructivismo. Se trata de comprender la escuela como experiencia y, por lo tanto, volver al territorio de lo vital como productor de sentidos capaz de poner en discusión los múltiples órdenes de dominación nombrando las relaciones de poder que reproducen o producen discriminaciones y violencias en territorios múltiples, extendidos y deslocalizados.

En este sentido, y en sentido lugar, es discutible un enfoque de lo rural como marginal que expropia a los sujetos del campo de su poder. Las políticas públicas son, en general, deficitarias hacia las familias y colectivos que habitan el campo y hacia las actividades productivas y económicas que se realizan en este territorio, percibidas y reproducidas como subalternas. Una concepción de lo rural como “vida en el campo” o dedicación a actividades agropecuarias limita la comprensión integral, dinámica y multidimensional de la vida de las personas y las comunidades que habitan estos territorios.

Lo rural contiene la experiencia etnohistórica de pueblos y nacionalidades originarios y sus civilizaciones o culturas de colonización migratorias. Son sociedades diferenciales y diversas que experimentan dinámicamente lo rural y las transformaciones culturales, sociales, económicas e institucionales que les acontecen, tanto como la experiencia campesina y migratoria hacia los territorios rurales.

Lo rural es un territorio atravesado por profundas transformaciones en las que conviven familias con múltiples proyectos de vida, una importante diversificación económica y aspiraciones cada vez menos compatibles con la visión tradicional de la ruralidad, fruto de la intensa interacción con formas de vida plurales, tecnologías de la información, proyectos de vida de lo urbano tradicional o alternativo e imaginarios sociales y colectivos diversos. Se trata de territorios que, adicionalmente, pueden estar atravesados por contextos de movilidad humana, violencias estructurales u otras formas de violencias y desprotección.

3. CONCLUSIONES

Existe una relación estrecha y viva entre la educación popular, la teología de la liberación, la comunicación alternativa y la investigación acción participativa. Sus apuestas políticas y éticas, así como sus estrategias, técnicas y herramientas, cobran sentido hoy y pueden jugar un rol estratégico en la apuesta por una vida libre de violencias, siempre que combinadas con el enfoque de género.

¿Por qué optar por la Investigación Acción Participativa como opción metodológica en sus dimensiones éticas, pedagógicas y políticas e integrarla al enfoque de género como categoría diferenciadora de la experiencia? Porque la apuesta es volver a dotar de sentido a la educación viva. Señalar, identificar, interpretar y transformar las estructuras pedagógicas y las categorías del sistema que se realizan en contravía a la posibilidad de todos, todas y todes de experimentar la educación como una experiencia vital libre de violencias.

El derecho humano a la educación libre de violencias es un derecho interdependiente que condiciona y define cada proyecto de vida. La apuesta por construir datos empíricos sobre esta interdependencia, cómo se expresa en comunidades educativas rurales y cómo, entonces, garantizarlo y prevenir su vulneración contiene una visión ética y política compartida que dialoga con la opción de cocrear conocimiento con, desde y para las comunidades educativas rurales desde la perspectiva ética, política y metodológica de la IAP.

La escuela es territorio esencial de construcción de múltiples relaciones: entre pares, entre docentes, administradores/as y autoridades educativas; entre madres, padres y adultos responsables del cuidado y protección de niños, niñas y adolescentes (NNA); y entre estos colectivos; y en la interacción social. Por ende, es un polo irradiador de cambios culturales.

Los territorios rurales, lejos de ser territorios y comunidades homogéneas opuestas a lo urbano y señaladas como rústicas, atrasadas, agrícolas y refractarias a la modernidad, son ecosistemas socioculturales, económico-productivos, ambientales y político-institucionales dinámicos que requieren lecturas integrales y datos socialmente críticos y validados por las actorías locales, que minimicen las posiciones hegemónicas sobre lo rural como espacio bucólico o marginal, o subalterno, y los estereotipos sobre las personas, grupos familiares, colectivos y comunidades que los habitan.

El sujeto de derechos de los territorios rurales es un sujeto de derechos diverso, complejo, con identidades múltiples, que pueden o no estar relacionadas con el trabajo agroproductivo. Esta discusión está presente en los hallazgos de la investigación del proyecto “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales de Nicaragua, Haití y Honduras”. Es clave desde el enfoque intergeneracional y de género porque diferencia trayectorias y aspiraciones de las, los y les adolescentes respecto de aquellas vividas por sus familias, tanto como las resistencias múltiples y plurales de las comunidades educativas rurales.

La escuela en las comunidades rurales aflora hoy, y desde las primeras decisiones comunitarias o estatales de crearlas, como pieza angular de la liberación de múltiples opresiones y como un espacio de esperanza.

¿Cuáles son los elementos diferenciadores que resultan útiles para las transformaciones buscadas?

Este artículo presenta cinco ejes político-pedagógicos como elementos que, en la experiencia del proyecto “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales de Nicaragua, Haití y Honduras”, constituyen los elementos diferenciados útiles para las transformaciones buscadas.

El estatuto de la comunidad como productora de conocimiento y como protagonista de la acción se muestra hoy útil y pertinente cuando se trata de comprometer cada vida y a las comunidades en la prevención y erradicación de la violencia de género en la escuela.

La experiencia IAP en clave de género escogida por la comunidad de aprendizajes del proyecto también facilitó un horizonte común de transformación: la experiencia educativa como un itinerario pedagógico liberador y libre de violencias. Un deber ser que se comunica con la experiencia educativa comunitaria y disputa el campo en las políticas públicas educativas y en aquellas dirigidas a la prevención y erradicación de las violencias hacia niñas y adolescentes.

REFERENCIAS

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, IV(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- CLADE. (2023). *El derecho humano a una vida libre de violencias. Desafíos y caminos: Informe regional de la investigación acción*. KIX-IRDC. Quito: Proyecto estrategias para prevenir la violencia de género y de género fomentar la equidad en las escuelas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua.
- CLADE. (2023). *Metodologías y herramientas de investigación, acción participativa y enfoque de género*. Quito: Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales.
- Fais Borda, O. y Anisur, M. R. (1988). Romper el monopolio del conocimiento. Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el mundo. *Análisis Político*, 5, 46-64.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. y Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004013>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lagarde, M. (1996b). *Género y Feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/259>
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>

NOTAS

- 1 La investigación fue coordinada por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en alianza con Alternatives y, en el ámbito nacional, con sus tres coaliciones miembros: Reagrupación por la Educación para Todas y Todos de Haití, Foro Dakar Honduras y Coalición Nicaragüense por la Educación. Contó con la subvención concedida por el Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación (GPE) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Ottawa, Canadá.