

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: ¿UN CAMINO HACIA SU EMANCIPACIÓN?

THE PARTICIPATION OF STUDENTS: A WAY TOWARDS THEIR EMANCIPATION?

MARCIA PRIETO PARRA

Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Avda. Brasil 2950, Valparaíso, Chile

RESUMEN

Este artículo da cuenta de un estudio cualitativo-interpretativo en 4 escuelas chilenas de educación media acerca de las representaciones de los estudiantes sobre sus procesos formativos, e incorpora a 9 estudiantes de estas escuelas como investigadores. Los resultados muestran una representación de participación restringida, dada la preeminencia de prácticas directivas y rutinarias que les ajustan a un orden establecido, anulando las posibilidades de convertir a los estudiantes en personas autónomas y emancipadas. Se concluye la necesidad de reposicionar a los estudiantes en el epicentro de sus procesos formativos a partir de la práctica sostenida del diálogo y la reflexión. Ello promovería el desarrollo de sus capacidades analíticas y críticas, facilitaría su propia construcción del conocimiento y abriría espacios para el cuestionamiento y el debate, transformando a los estudiantes en sujetos emancipados y comprometidos con sus propios procesos de desarrollo.

PALABRAS CLAVES: Participación estudiantil, representaciones de los estudiantes, estudiantes investigadores, prácticas escolares

ABSTRACT

This qualitative study gives an account of Chilean students opinions about their learning processes in four secondary schools. It incorporates nine students from these schools as members of the research team. Results show opinions of restricted participation, due to directive and monotonous school practices that make the students conform to the established order, eliminating their possibilities of becoming emancipated persons. It is concluded that there is a necessity of situating students at the epicenter of their learning processes by means of a sustained practice of dialogue and reflection. These practices would promote and develop their analytic and critical abilities, facilitate their own construction of knowledge, and open up a space for questioning and debating, transforming students into emancipated subjects, committed to their own developmental process.

KEYWORDS: Student participation, student representations, students as researchers, school practices.

Recepción: 18/04/05. Revisión: 20/06/05. Aprobación: 28/07/05

INTRODUCCIÓN

El concepto de calidad educativa, en la mayoría de los casos, ha estado restringido a lograr que los alumnos aprendan lo estable-

cido en los planes y programas curriculares. Se ha olvidado que la calidad educativa está indisolublemente vinculada a la calidad de la formación de los estudiantes como personas íntegras, autónomas y responsables de sus procesos formativos. Lo anterior demanda urgentes transformaciones a las escuelas, entre otros aspectos, para implementar pro-

* Esta publicación se inserta en el contexto del Proyecto Fondecyt 1040678.

cesos escolares que promuevan su desarrollo personal y consiguiente emancipación, lo que implica promover su activa participación.

La participación de los estudiantes en la escuela ha sido escasa, dado su tradicional formato jerárquico, el que ha impedido conocer lo que ellos piensan y sienten, pues sus voces no son reconocidas como referentes válidos para analizar los problemas educativos. Es preciso remediar esta situación de exclusión y marginación, pues la expresión de sus voces, como punto de partida para su participación, permite visualizar sus propias comprensiones acerca de la realidad vivida en el contexto escolar, a la vez que refleja sus esfuerzos por definir por sí mismos lo que piensan, experimentan y esperan de la escuela.

La participación de los estudiantes en las aulas

Si bien se han activado numerosos aspectos para mejorar la calidad de los procesos formativos en las escuelas, no se ha visualizado aún la necesidad de transformarla en una comunidad en la que todos tengan derecho a participar y muy especialmente los estudiantes. Por el contrario, han surgido numerosas objeciones, de dudosa verificación empírica, por las cuales se les ha demonizado (Giroux, 2003), infantilizado y estigmatizado aplicando una supuesta *ideología de la inmadurez* (Grace, citada por Ruddock *et al.* 1997). De alguna manera, se han desoído las recomendaciones internacionales que les aseguran no sólo su protección sino que también su participación, expresando sus perspectivas, siendo escuchados y formando parte en las actividades y decisiones que les afectan.

Sin embargo, para mejorar la calidad de los procesos formativos y promover cambios, es necesario escuchar sus voces acerca de su

calidad, concederles la posibilidad de realizar propuestas y tomar decisiones al respecto. Ellos tienen mucho que decir sobre el tema y, dado que son los que producen los resultados escolares, resulta fundamental su involucramiento para mejorarlos (Rudduck y Flutter, 2004; Nieto, 1993). En efecto, sus visiones y perspectivas, por una parte, representan aportes que complementan los esfuerzos desplegados para mejorar la educación; por otra, los procesos escolares pueden ser más constructivos si se generan relaciones simétricas, basadas en el diálogo y la comunicación con ellos. Dado lo anterior, pareciera necesario construir un nuevo paradigma educativo que proporcione nuevos delineamientos acerca de su sentido y alcance, lo que implica, según Rosa María Torres, *trastocar las prioridades y los ordenamientos convencionales y poner al alumno en el centro* (Torres, 2000: 69). Es decir, se requiere relevar la relación dialéctica entre profesores y estudiantes, reposicionando al estudiante en el epicentro del proceso pedagógico y otorgándoles la oportunidad de convertirse en los genuinos sujetos del proceso a partir de su activa participación.

La participación, en general, implica tomar parte y ser parte de algo. En términos más específicos, en la escuela representa *un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestación y desarrollo de acciones conjuntas* (Murcia, 1994). Ahora bien, la participación de los estudiantes en el aula estará condicionada por una serie de factores. Por una parte, dependerá de las significaciones de los profesores acerca de ésta, las que, a su vez, estarán influidas por las racionalidades que informan sus prácticas docentes. Por otra, dependerá de la naturaleza de las oportunidades que propicia el profesor para que los estudiantes se puedan o no involucrar activamente en sus procesos forma-

tivos, decidiendo quien toma la iniciativa, incorporando o desechando sus contribuciones según su pertenencia o según su viabilidad. En definitiva, dependerá casi exclusivamente del profesor.

Resulta interesante descubrir que en algunas aulas los estudiantes “supuestamente” participan, mientras que en otras experimentan la vivencia de una genuina participación. A modo de ejemplo, se puede mencionar el reporte de un estudio que describe formas de pseudo participación, dado que algunos “participan” trabajando desde su silencio; otros simplemente comparten lo que oyen y ven del compañero; otros levantan la mano para intervenir o sólo hablan si se les pregunta algo; también están aquellos que hablan espontáneamente sin que medie ninguna norma o prejuicio (Flórez, 2002). Otro estudio reporta experiencias de participación real, dado que muestra experiencias de aula en las que los estudiantes podían interactuar con sus compañeros, desarrollar proyectos, intercambiar opiniones tanto con sus profesores como entre ellos, discutir aspectos de su vida cotidiana vinculándolos con los contenidos de las asignaturas, proponer distintas actividades y desarrollarlas, entre otras manifestaciones (Mena *et al.*, 1999). Es decir, si bien las formas de participación pueden ser variadas, no se puede ignorar que no sólo ésta es necesaria, sino que fundamental, si la escuela se propone formar personas autónomas, activas y responsables de sus procesos de desarrollo.

Sin embargo, las escuelas no han sabido responder a esta necesidad y han permanecido prácticamente inmutables durante los últimos veinte años. De hecho, en la actualidad muchos jóvenes deben asumir responsabilidades laborales, domésticas y familiares, que les ha significado enfrentar y resolver muchos problemas. La sociedad, por su parte, les trata como consumidores prioritarios, asignándoles, de manera implícita, la posición de actores. En contraste con lo an-

terior, las escuelas les ofrecen menos responsabilidades y menos autonomía de la que están acostumbrados fuera de ellas y les otorgan menos oportunidades para resolver tensiones, explorar soluciones e influir en la calidad de sus procesos formativos (Mac Beath, *et al.*, 2001).

Esta reticencia de la escuela tiene su base, por una parte, en el hecho de que no les reconoce sus capacidades para reflexionar sobre los asuntos que les afectan, ni admite su prematura madurez social. Por otra, surge desde una visión que la entiende exclusivamente como una organización formal y jerárquica, estructurada sobre la base de un orden preestablecido que privilegia resultados de aprendizaje medibles. Se le percibe como un lugar donde se producen unas enseñanzas y unos aprendizajes neutros, ajenos a la naturaleza y necesidades diversas de los actores que la conforman, a los contextos que la enmarcan y a los procesos especiales que en ella se desarrollan. Es decir, se ha ignorado la necesidad de participación de los estudiantes, en quienes han generado un cierto descontento, pues perciben que viven en instituciones que no dan cabida a sus iniciativas, y no promueven su activo involucramiento en sus propios procesos formativos.

Si se deseara entender sus versiones acerca de la realidad escolar, sería necesario construir una comunidad de iguales que genere relaciones sociales a partir del diálogo tendiente a construir comprensiones mutuas entre profesores y estudiantes, reconociendo los derechos a la libertad e igualdad de todos. Esta comunidad permitiría una educación más constructiva y genuina, y promovería una reciprocidad simétrica para el desarrollo y emancipación de los estudiantes.

Sin embargo, los estudiantes han sido excluidos de las discusiones sobre la escuela y sus voces han sido silenciadas o ignoradas (Kirby, 2001). Pero también se ha demostrado que cuando se les dan las oportunida-

des de participar, ellos responden con profundas reflexiones, lo que demuestra que es posible incorporarlos en los análisis de los procesos formativos, y reconocer, tanto su capacidad para construir sus propias visiones y comprensiones acerca de los procesos vividos en la escuela, en su calidad de testigos *expertos* de los mismos (Rudduck, *et al.*, 2004; Prieto, 2004; Fielding y Prieto, 2001; Raymond, 2001).

La idea de incorporar a los estudiantes en los análisis de la escuela ha interpelado a numerosos investigadores a revertir el tradicional estado de indiferencia y descalificación respecto de los estudiantes, incluyendo sus visiones sobre los asuntos escolares que les afectan. Lo anterior ha permitido identificar las creencias que subyacen tras sus reflexiones, valorar y ponderar sus contribuciones para la interpretación y reconstrucción de la realidad vivida en las escuelas, y alcanzar comprensiones comunes (Mitra, 2004; Fielding y Prieto, 2001).

El proyecto: Realidad de la Educación Chilena (REC)

Este proyecto, denominado así por los estudiantes investigadores, tiene como objetivo identificar las representaciones sociales acerca de sus procesos formativos de estudiantes de cuatro escuelas privadas y públicas de enseñanza media de la V Región. Se considera de gran importancia la identificación de estas representaciones, pues constituyen aspectos críticos que permiten la comprensión de los factores que fomentan, favorecen, debilitan o entorpecen los procesos escolares y, en consecuencia, sus propios procesos formativos.

MATERIAL Y MÉTODOS

La naturaleza del problema y el objetivo de la investigación requieren de la aplicación

de una metodología cualitativa interpretativa. Las orientaciones que la informan toman en cuenta, en primer lugar, el trabajo teórico de Carr y Kemmis (1988), quienes sostienen que para estudiar una realidad específica se deben incorporar las significaciones de los actores involucrados. Ello permite reducir los problemas de comunicación entre aquellos sujetos cuyas acciones se estudian y aquellos que las interpretan y se facilita la construcción de conocimiento fidedigno acerca de la realidad estudiada. En este caso, permite penetrar el mundo personal de los estudiantes, decodificar sus propias interpretaciones respecto de las situaciones escolares y develar sus significados e intenciones.

En segundo lugar toma en cuenta las experiencias de algunos investigadores (Mitra, 2001; Prieto, 2001; Raymond, 2001), quienes han estudiado experiencias escolares incorporando a estudiantes como coinvestigadores. En esta investigación se han incorporado nueve estudiantes provenientes de las escuelas seleccionadas como investigadores, promoviendo el desarrollo de una genuina sociedad entre todos, distribuyendo responsabilidades y participando en todas las etapas del estudio.

El proceso investigativo comportó, en primer lugar, la constitución del equipo de investigación. Para tal efecto, se desarrollaron 2 jornadas para construir un marco de valores y comprensiones comunes, reconociendo y respetando las obvias diferencias éticas y educativas de los integrantes del equipo, calificar a los estudiantes como investigadores y determinar las preguntas que formularían en las entrevistas. Posteriormente, ellos entrevistaron a 40 compañeros de las escuelas participantes y ayudaron en el proceso de análisis de la información. Este proceso implicó ordenar la información obtenida en las entrevistas sobre la base de las preguntas directrices del estudio e identificar las primeras formalizaciones como categorías

provisorias. Sobre esta base, se compararon los episodios aplicados a cada categoría para ver su consistencia y finalmente, se identificó una estructura integrada de significaciones, teniendo como referente las posibles contradicciones entre las categorías y se construyeron puntos de vista integrados. Como resultado de este proceso surgieron las categorías finales que permitieron identificar, sobre la base de las evidencias proporcionadas por los estudiantes en las entrevistas, los resultados que se presentan a continuación.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas realizadas revela una representación de participación restringida que surge de un proceso formativo directivo y rutinario, con exceso de dictados, extensas exposiciones de contenidos descontextualizados y el uso de algunos recursos didácticos como simple reproducción de contenidos, con escasas posibilidades de participación y reflexión por parte de los estudiantes.

Los estudiantes entrevistados manifiestan, entre otros testimonios: *Tenemos un profesor que su característica es ser muy estricto. No deja que nadie hable, entonces toda la atención la centra en él y no deja que nadie más participe.* Otro expresaba: *¡Me carga que dicten! porque son como ideas que no te enseñan.* Otra estudiante reclamaba: *¡Algunos profesores dictan las dos horas!*

Si bien es cierto estas actividades recurrentes representan una forma de enseñar reconocida como supuestamente eficaz para alcanzar los objetivos de aprendizaje requeridos desde una racionalidad instrumental, cuando se reiteran de manera sistemática adquieren una regularidad que las torna monótonas y rutinarias transformándolas en la forma de trabajar y que los estudiantes perciben como esquemas o patrones. Un estudiante lo confirma cuando sostiene: *Mu-*

chos profesores tienen como una tarjeta, igual que los animadores de televisión, entonces tienen ciertos parlamentos que creo haber escuchado miles de veces. Otro expresa: *Hay clases en las que el profesor habla y tú tomas apuntes, habla y tomas apuntes y eso vuelve toda la clase.*

Del mismo modo, los estudiantes opinan que el trabajar con textos, cuestionarios y guías de instrucción también constituyen prácticas reproductivas, dado que deben simplemente resumir o transcribir información para ser posteriormente 'repetida' por éstos. Sus expresiones: *Hay profes' que llegan y te dicen: Lee de tal página a tal página y responde las preguntas que salen* o *En las guías me dedico sólo a traspasar información, o eso de hacer cuestionarios de cincuenta preguntas no te estimula el deseo de aprender,* demuestran la escasa posibilidad de que ellos puedan construir conocimiento, dado que representan prácticas pseudo participativas, con escasa o nula posibilidad de participación.

Los estudiantes perciben que la imposición de una disciplina rígida y autoritaria, el reiterado discurso normativo de los profesores y la implementación de prácticas represivas, no favorecen un ambiente participativo y emancipador, por el contrario, promueven la obediencia ciega, los reprimen y los excluyen. Como lo sostenía un estudiante: *Los profesores no saben cómo plantear las cosas sin tener que poner siempre por delante las reglas, las normas. Hacen siempre lo mismo, te anotan, te echan, o te suspenden.* Otro expresaba: *Los profesores comunes y corrientes, siempre hablan, y hablan. Si tienes alguna pregunta te da miedo levantar la mano.* Resultan muy interesantes y decidoras las palabras de un estudiante: *Para formarte como persona, deberían darte instancias para expresar lo que sentimos y necesitamos y no ponerte tantas normas.*

Dadas las evidencias presentadas, se deduce la necesidad de analizar críticamente esta realidad con el objeto de determinar las

implicancias o efectos de esta situación, la que, junto con desconocerles su calidad de sujetos, intenta reproducir un sistema de control ajeno a la integridad del proceso formativo.

DISCUSIÓN

Los resultados presentados evidencian la preeminencia de prácticas directivas informadas por una racionalidad instrumental incompatible con el sentido y naturaleza del proceso educativo. Una de las prácticas que permite superar esta deformación del proceso formativo es la interacción sostenida y constante entre pares y profesores, aplicando la racionalidad comunicativa a partir de la reflexión y el diálogo en las aulas. Ello facilitaría el desarrollo de sus capacidades analíticas y críticas, que se constituyen como las bases para su emancipación.

Las prácticas instrumentales y la conformación de los estudiantes

El currículum escolar está siendo informado por una racionalidad instrumental que cruza todo el proceso formativo. Desde esta racionalidad, se le entiende como un cuerpo de conocimientos dados, libre de contaminaciones y, por lo tanto, no cuestionables. Los procesos formativos, a su vez, se significan como contextualizados en ambientes supelementalmente neutros y sin conflictos y considera el conocimiento y su respectiva reproducción como preestablecidas.

Ahora bien, la sociedad para poder transmitir la herencia cultural y legitimar un orden social dado, ha generado mecanismos para justificarla y legitimarla. Uno de estos mecanismos es la reificación que representa *la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los humanos, como hechos de la naturaleza, como*

resultado de leyes cósmicas o manifestaciones de la voluntad divina (Berger y Luckmann, 1968). No es posible sostener que los contenidos programáticos constituyan una respuesta neutra y unívoca, por el contrario, representan elecciones realizadas y controladas por hombres y, por lo tanto, reflejan sus prioridades e intereses.

Los sistemas educativos actuales responden, básicamente, a decisiones político-institucionales que pretenden dotar a los estudiantes de conocimientos útiles que les permitan desarrollar la capacidad de moverse *exitosamente* en esta sociedad, lo que requiere la posesión de ciertos conocimientos y destrezas técnicas o profesionales. Ellos resienten esta situación y la expresan afirmando que los procesos formativos en la escuela deberían tener como propósito fundamental *formar personas más que profesionales*.

Esta reflexión da cuenta del verdadero sentido del proceso educativo, el que se ha alejado substantivamente de lo que hoy se persigue en las escuelas. Se ha olvidado que la educación en la escuela debe desarrollar personas e integrarlas a una comunidad más amplia. Por lo tanto, es necesario revisar los objetivos impuestos a las escuelas y revisar críticamente su finalidad referida a alcanzar productividad y competencia. Lo expresado por los estudiantes llama a resignificar su sentido original y tomar conciencia respecto de la responsabilidad e incidencia crucial de la escuela en el desarrollo integral de las personas.

Los resultados obtenidos demuestran que el proceso formativo está centrado en los profesores, quienes trabajan los contenidos con dictados y extensas exposiciones que deben ser memorizadas para su correspondiente reproducción, desestimando la necesidad de participación de los estudiantes. De hecho, se transforman *en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. Tal es la concepción 'bancaria' de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a*

los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Freire, 1971). Es decir, se constituyen como almacenadores de información, a partir de prácticas hegemónicas e imposición de verdades irrefutables que los profesores implementan *recurriendo a dogmas*, como lo afirmaba un estudiante. El aula, a su vez, se transforma en un espacio en donde a los estudiantes sólo les queda adaptarse y conformarse a las reglas y normas establecidas, memorizar los contenidos y mirar e interpretar el mundo a partir de lo que el profesor les muestra.

Es decir, los estudiantes son domesticados a partir de prácticas de enseñanza *miméticas*, dado que remiten a los estudiantes a copiar y repetir verdades supuestamente universales de la cultura oficial y *opresiva*, que los transforman en recipientes de información, sin posibilidad de expresar sus pensamientos. Por lo tanto, ellos experimentan una vivencia restringida de participación y, en definitiva, terminan adaptándose simplemente a lo que se les ordena y aprenden a complacer a los profesores (Cerdea *et al.*, 2000). Adaptados a estas prácticas, generan un sentido de sometimiento que les lleva a depender de los profesores y textos para proporcionar las respuestas adecuadas, empiezan a perder gradualmente su interés por aprender, pierden confianza en sus propios pensamientos y lenguaje, y se tornan defensivamente pasivos en las aulas. Estos efectos no son menores, pues, en los hechos, deja a los estudiantes prácticamente inhabilitados para reconstruir críticamente su propia experiencia y aprenden a desconfiar de sí mismos.

Las evidencias presentadas muestran que los profesores ignoran cómo son percibidas y comprendidas sus prácticas, no conocen el efecto de sus mediaciones y, en el nombre de la educación, generan un proceso de deformación colectiva y conformismo individual que es preciso transformar. La escuela no puede formar consumidores pasivos o identidades *ganadoras*, adaptados a las lógi-

cas del mercado (Bracchi y González, 2004). Esta perspectiva entra en tensión con los discursos oficiales que relevan el derecho de los jóvenes a expresar su perspectivas, a ser escuchados y a formar parte en las actividades y decisiones que les afectan como actores sociales (UNICEF, 2003). Es tiempo, en consecuencia, de dar respuestas a las demandas sociales y finalidades de la educación, y transformar la escuela en *un espacio de circulación, de apropiaciones, de reelaboraciones de significados, de confrontación y encuentro entre los actores* (Cerdea *et al.*, 2000).

Las prácticas dialógicas y la emancipación de los estudiantes

Las prácticas dialógicas están informadas por una racionalidad comunicativa que organiza las acciones por medio del entendimiento entre los actores mediante una interacción comunicativa desde *el otro* constituido como sujeto crítico. Esto permite establecer relaciones dialógicas de reconocimiento mutuo a través de la argumentación, que representa el esfuerzo iluminador que potencia la emancipación de los actores (Habermas, 1987). Dado lo anterior, al promover estas prácticas participativas en la escuela se garantiza la construcción de sujetos autónomos y comprometidos, tal como lo confirman las palabras de un estudiante: *Cuando participamos como que tú te estás creando tu futuro, creando tu camino y al sentirte participe estás siendo parte de un mundo que te está llamando, entonces tú llamas y te sientes llamado.*

Los alumnos entrevistados reconocen y valoran las escasas experiencias de prácticas participativas en las que ellos pueden emitir opiniones, formular preguntas y realizar debates, tal como lo señala un estudiante: *Cuando se da la instancia de debate, puedo decir 'Yo opino esto' o 'a mí no me parece'.* Con ellas se supera la lógica jerárquica del poder

establecida tradicionalmente entre profesores y estudiantes en el aula, y se fomenta, en cambio, la cooperación en una tarea común, en la que ambos son educadores y educandos a la vez (Freire, 1971). Así lo entendía un estudiante cuando expresaba: *En las clases que más aprendo son aquellas en las que los profesores te permiten pensar y opinar. La idea es ir aprendiendo en un proceso de relación con el profesor, como si los dos fueran aprendiendo y compartiendo conocimiento.*

De esta manera, una enseñanza realmente formadora promueve la participación activa y sistemática de los estudiantes a partir de la práctica sostenida de la reflexión y el diálogo, lo que les permite no sólo dar a conocer por ellos mismos sus preocupaciones y construir comprensiones mutuas sino que también constituirse como sujetos críticos y emancipados.

Promoviendo la reflexión y el diálogo

Las prácticas escolares pueden ser, tal como se estableció anteriormente, conformistas y acomodaticias, o transformadoras y emancipadoras. Cuando son emancipadoras se diseñan e implementan formas de trabajo cooperada y próximas a las vidas cotidianas de los estudiantes, se desarrollan sus capacidades reflexivas y críticas, las que facilitan su real participación en interacción sostenida y permanente con sus profesores. De este modo, se respetan sus diversidades, se promueven sus voces y toman en cuenta sus iniciativas, logrando así su involucramiento activo en la tarea formativa junto a sus profesores. Así lo afirmaba al respecto un estudiante: *El alumno es importante porque el profesor sin el alumno es nadie y el alumno sin el profesor tampoco es nadie. Ambos tienen intereses comunes.*

Sin embargo, lograr la participación de los estudiantes no es fácil, ni se da espontáneamente. Si bien es cierto ellos pueden par-

ticipar de diversas formas, es preciso, no sólo otorgar los espacios y las oportunidades para que ellos lo hagan, sino que también habilitarlos a partir del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores. Una de estas habilidades es la reflexión que prepara para la práctica del diálogo genuino y productivo y genera opciones para discutir y construir nuevo conocimiento de manera conjunta (Shor, 1996).

La reflexión implica, por una parte, la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, el que está cargado de valores, significados, intercambios simbólicos y afectivos que definen y orientan la acción. Por otra, permite la objetivación de éstos, es decir, permite la visibilización de todos estos aspectos tradicionalmente ignorados o descuidados. Derriba, a la vez, la creencia de que todo cuanto acontece en la escuela es inocuo u objetivo, al abrirse un espacio crítico para que los estudiantes ejerciten sus capacidades analíticas y críticas, planteen problemas y propuestas de cambio superando, así, su tradicional situación de exclusión. Así mismo, se les habilita para analizar y construir nuevas respuestas a los eternos y/o nuevos problemas escolares, generando diálogos con los profesores.

El diálogo se constituye como una de las formas más simples de participación en las aulas, dado que forma parte de la naturaleza inquisitiva y comunicativa de la persona. Representa una conversación entre profesores y estudiantes que expresan sus ideas y comprensiones de manera alterna en la búsqueda de comprensiones mutuas. Se constituye, por lo tanto, como una forma de relación simétrica entre ellos, que permite reflexionar acerca del significado de sus experiencias y conocimientos para construirlos y reconstruirlos colaborativamente (Shor, 1996). Es decir, permite generar relaciones en el aula sin dogmatismos o prejuicios, abordar temáticas desde diversos puntos de vista, y desarrollar procesos de diferenciación progresi-

va conducentes a la construcción de generalizaciones y síntesis más inclusivas.

Aun cuando esta práctica combina el poder y crea nuevas formas de relación, no deja todo al azar, por el contrario, establece límites y responsabilidades de manera conjunta. No representa un simple intercambio de ideas para ser asimiladas por los estudiantes, sino que constituye un encuentro genuino entre subjetividades que permite cambiar la relación profesor-estudiante: desde ser directiva y frontal para convertirse en una relación que potencia el poder generativo del lenguaje y re-descubre el valor del diálogo intersubjetivo, como prácticas críticas para el entendimiento mutuo y la convivencia.

Las prácticas dialógicas derrumban la creencia convencional asociada a significar a los estudiantes como una *tabula rasa* vacías o con sus mentes en blanco, por el contrario, revela están activadas con las experiencias surgidas desde sus continuos intercambios cotidianos con su entorno. Esto ha sido comprobado por numerosas evidencias empíricas que demuestran que los estudiantes son observadores agudos, que han construido sus propias visiones respecto de lo que experimentan; saben lo que quieren, son capaces de preguntarse respecto de la calidad de las situaciones que están viviendo y plantear propuestas para mejorarlas (Rudduck y Flutter, 2004; Prieto, 2003, 2004; Mitra, 2001; Fielding y Prieto, 2001; Lincoln, 1995; Nieto, 1993).

Es por ello que cuando los profesores dialogan con sus estudiantes facilitan la construcción de comprensiones más inclusivas pues, al incorporar las visiones de los estudiantes, complementan y enriquecen las propias con efectos para ambos actores puesto que *el educador ya no es sólo el que educa sino que aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso y crecen juntos y 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen* (Freire, 1971).

Un estudiante, con mucha razón, sostenía que las clases no debían *centrarse en el profesor y que él hable todo el tiempo. Debería haber debates entre todos. La cosa es que la mente esté activa y abierta a todos los cambios que pueden suceder*. Esta idea es consistente con lo que sostiene Ivonna Lincoln en el sentido que los jóvenes y los adultos deberían combinar el poder para crear nuevas formas de trabajo que permitan desarrollar procesos formativos de manera conjunta (Lincoln, 1995).

El diálogo también permite a los profesores ensanchar el horizonte discursivo del aula, establecer límites a la expresión de su propia voz, minimizar las tradicionales resistencias de los estudiantes, favorecer contactos más fértiles con sus pensamientos y experiencias e incrementar su conocimiento acerca de cómo piensan y aprenden los estudiantes. Ello, porque cuando los estudiantes expresan sus inquietudes, críticas o experiencias, por muy embrionarias o parciales que sean, representan de manera genuina lo que esperan y creen y, en consecuencia, no pueden ser desestimadas, aun cuando podrían no ser comprendidas ni compartidas.

De esta forma, las prácticas dialógicas representan una exigencia para las escuelas que desean lograr una verdadera formación integral, tal como se desprende de las expresiones de un estudiante: *Si te quieren formar como una buena persona, deberían darte instancias para expresarte y reflexionar*. Es decir, se deben dar opciones para analizar y cuestionar y generar, así, una comunicación que vincule a los sujetos y les prepare para la acción informada y reflexiva (Shor, 1996).

CONCLUSIONES

Los desafíos de la educación actual y el mejoramiento de su calidad exigen la comprensión de lo que está sucediendo en las escuelas, y específicamente en sus aulas. Ello obliga

a escuchar a los tradicionalmente marginados: los estudiantes, y relevar sus voces como expresión de sus representaciones acerca de sus procesos escolares. Dada la riqueza de sus representaciones e imaginarios sociales resulta fundamental conocerlas, pues permite identificar tanto los referentes que informan y orientan sus relaciones sociales y comportamientos como sus comprensiones respecto de la realidad escolar.

Mejorar la calidad de los procesos formativos exige reposicionar a los estudiantes en el epicentro de sus procesos formativos, construyendo relaciones sociales a partir de la reflexión y el diálogo que permitan la expresión de sus planteamientos y propuestas. Así, el aula transformará sus habituales relaciones de poder y valorará a los estudiantes como sujetos capaces de disentir y tomar decisiones, brindándoles experiencias que les permitirán transformarse en personas autónomas, emancipadas, y comprometidas con el destino de su sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P y LUCKMANN, T (1968) La construcción social de la realidad. México: Amorrortu.
- BRACCHI, C y GONZÁLEZ, V (2004) Escuela secundaria: ¿aprendizaje de qué?. En Aizencang, C *et al.* (eds). Escuelas, sujetos y aprendizaje. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CARR, W y KEMMIS, S (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez de Roca.
- CERDA, A.M. *et al.* (2000) Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sectores populares. Santiago de Chile: Lom Ediciones/PIIE.
- FIELDING, M & PRIETO, M (2001) The central place of students voice in democratic renewal: A Chilean case study. En Schweissurth, M, Davies, L y Harver, C (eds). Learning democracy and citizenship. Londres: Syposium Books.
- FLOREZ, JC (2002) Tipología de participación de los estudiantes en el aula. Revista Ciencias Humanas. USB. N° 9: 162-177.
- FREIRE, P (1971) La educación como práctica de la libertad. ICIRA. Santiago.
- FREIRE, P (2003) Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GIROUX, H (2003) Pedagogía y política de la esperanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- HABERMAS, J (1987) Teoría de la acción comunicativa II. España: Taurus.
- KIRBY, P (2001) Participatory research in schools. Forum, vol 43,2: 74-77.
- LINCOLN, I (1995) In search of students' voices. Theory into Practice, vol 34: 88-93.
- MAC BEATH, J *et al.* (2001) Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating Impact. Forum, vol 43(2): 78-82.
- MENA, I *et al.* (1999). Cada escuela es un barco. Santiago: UNICEF/Ministerio de Educación.
- MITRA, D (2001) Opening the Floodgates: giving a voice in school reforms. *Forum*, vol 43, (2.) pp. 91-94.
- MITRA, D (2004) The Significance of Students: Does Increasing 'Student Voice' in Schools Lead to Gains in Youth Development? Teachers College Record, vol 106(4): 651-688.
- MURCIA, I (1994). Investigar para cambiar. Bogotá: Magisterio.
- NIETO, S (1993) Lessons from Students on Creating a Chance to Dream. Harvard Educational Review, vol 64(4): 393-426.
- PRIETO, M (2001) Students as agents of democratic renewal in Chile. Forum, vol (42)2: 87-90.
- PRIETO, M (2003) Investigando con estudiantes: una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas. Perspectiva Educativa 41: 9-20.
- PRIETO, M (2004) De la exclusión y subordinación de los estudiantes hacia la comunión de comprensiones y desafíos con los profesores. Praxis N° 5. Disponible http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero5/prieto_praxis5.pdf
- RAYMOND, L (2001) Student involvement in school improvement: from data source to significant voice. Forum, vol 43(2): 58-61.
- RUDDUCK, J & FLUTTER, J (2004) How to improve your school. Londres: Continuum.
- RUDDOCK, J. *et al.* (1997) Students voices: what can they tell us as partners in change?, en K Scott y VN Trafford (eds) Partners in change: Shaping the future. Middlesex: University Press.
- SHOR, I (1996) When students have power. Chicago: Chicago Press.
- TORRES, RM (2000) Educación para todos. La tarea pendiente. España: Editorial Popular.