

INVESTIGACIONES

Redes y formas de colaboración como anclas para la integración social en aulas comunitarias dialógicas¹

Networks and forms of collaboration as keys for social integration in dialogic community classrooms

Donatila Ferrada-Torres^a

^aUniversidad Católica del Maule, Chile.
dferrada@ucm.cl

RESUMEN

Las aulas comunitarias dialógicas chilenas son iniciativas de transformación educativa al interior del sistema escolar que han demostrado alta perdurabilidad en el tiempo (algunas con casi 2 décadas). Estas experiencias cobran relevancia en la actual crisis de la democracia liberal y su impacto en la integración social. Esta investigación acción participativa dialógica-*kishu kimkelay ta che* se propuso comprender como estas aulas son capaces de mantenerse cohesionadas. Para ello, se conformaron comunidades de investigación en 8 de ellas durante el periodo 2018-2025. Se identifica que la conformación de redes y las formas de colaboración son aspectos claves en su perdurabilidad. La cohesión social no depende de del tipo o cantidad de redes sino de su estabilidad y de un complejo entramado de ámbitos de colaboración pedagógica, relacional, comunicativa, afectiva y racional. Ambos aspectos permiten discutir las contribuciones desde el microespacio social al debate de la integración social más amplia.

Palabras clave: participación comunitaria, solución de conflictos, comunidad local, redes de colaboración, aula comunitaria.

ABSTRACT

Chilean dialogic community classrooms are educational transformation initiatives within the school system that have proven to be highly sustainable over time (some for almost two decades). These experiences are particularly relevant in the current crisis of liberal democracy and its impact on social integration. This dialogic *kishu kimkelay ta che* participatory action research sought to understand how these classrooms are able to remain cohesive. To this end, research communities were formed in eight of them during the period 2018-2025. The formation of networks and forms of collaboration were identified as key aspects of their durability. Social cohesion does not depend on the type or number of networks, but rather on the stability of the network, as well as on a complex web of areas of pedagogical, relational, communicative, affective, and rational collaboration. Both aspects allow for a discussion of the contributions from the social micro-space to the debate on broader social integration.

Keywords: community participation, conflict resolution, local community, collaborative networks, community classroom.

¹ Proyecto Fondecyt Regular 1221159

Recibido: 04/12/2025

Aceptado: 01/04/2026

1. INTRODUCCIÓN

Los inicios de las aulas comunitarias dialógicas, se remontan al año 2005 en la Región del Biobío en Chile, con el surgimiento del movimiento Enlazador de Mundos para construir una educación dialógica con justicia social (Ferrada, 2012). Posteriormente y de forma paulatina se han ido extendiendo a 10 de las 16 regiones del país. Este movimiento, problematiza las desigualdades del sistema escolar, la estandarización evaluativa y curricular, el aislamiento de la escuela respecto de su comunidad, el creciente individualismo y competitividad entre escolares y entre escuelas, las presiones internas y externas a las cuales son sometidos docentes y escuelas, entre otros aspectos. A este escenario, Enlazador de Mundos responde con la configuración de aulas comunitarias dialógicas alojadas en el interior de escuelas públicas (municipales) como una vía posible para palear, revertir y transformar las situaciones de injusticia en las cuales opera el sistema escolar chileno. Así, se conforman colectivos autoorganizados por iniciativa de cada docente con su propia comunidad quienes deciden en conjunto la finalidad de su propia aula comunitaria. Se trata de creaciones únicas, pues no obedecen a ningún protocolo preestablecido, de allí que su organización inicialmente es muy intuitiva, propositiva y flexible. De esta forma, cada propuesta responde a sus propias problemáticas, propuestas y construcciones en función de lo que son capaces de movilizar como cambio educativo.

Las aulas comunitarias dialógicas del país se autoconvocan anualmente por medio de un seminario que organiza Enlazador de Mundos, allí comparten experiencias, dificultades y aciertos. Estos encuentros son espacios de profunda reflexión, revisión, intercambio, autocrítica y de proyecciones futuras. Si bien muchas son las interrogantes que circulan en estos espacios, una de ellas ha sido ¿cómo es que estos colectivos autoorganizados logran mantenerse en el tiempo? Esto llama la atención, porque lo hacen desde el interior del sistema escolar, el que opera desde una lógica estructurada muy distinta a la adoptada por estas comunidades. Tal vez sean similar a un conjunto de docentes turcos, quienes, de acuerdo con Tekin (2024), en espacios de fuertes presiones por las pruebas nacionales estandarizadas de rendimiento escolar, luchan contra viento y marea y no se dejan amedrentar por los adversarios en el lugar de trabajo ni fuera de él, sus compromisos no se limitan a las actividades educativas o la esfera de la escuela, sino que se desplazan al conjunto de la comunidad.

Durante estos seminarios de Enlazador de Mundos, los relatos de distintas personas comienzan a revelar, que las aulas establecen redes con instituciones y personas diversas para apoyar sus propios proyectos. Estos aspectos se comienzan a configurar como temáticas de interés investigativo. De allí que dos estudios previos abordan preliminarmente la articulación de redes como parte de la forma de organización de estas aulas. El de Dávila et al. (2022), lo hace en tres de ellas, en cambio el de Ferrada et al. (2023a) en ocho. El primer estudio, analiza la organización del aula desde las relaciones intersubjetivas que se van generando y el segundo desde los principios que movilizan la transformación educativa que persiguen.

Ambos estudios, ofrecen pistas preliminares sobre el rol de las redes en las aulas comunitarias dialógicas, sobre todo porque, cabe considerar que no se trata de experiencias aisladas, sino todo lo contrario, pues las hay con más de 18 años de permanencia en la Región del Biobío, con más de 15 en la Región de La Araucanía, con más de 10 en la Región del Maule, y con más de 8 en la Región Metropolitana y Tarapacá. De allí entonces,

se movilizó esta investigación acción participativa dialógica-*kishu kimkelay ta che* cuya pregunta inicial fue si ¿estas redes logran generar cohesión/integración social en sus comunidades que permita explicar la permanencia en el tiempo de las aulas comunitarias dialógicas?, para luego durante el periodo 2018-2025 identificar ¿cuántas y qué tipo redes se establecen?, ¿se mantienen en el tiempo? ¿cuál es su contribución? y ¿cuáles son las formas de colaboración que realizan quienes participan en las aulas que permite sostener la permanencia de ellas en el tiempo?

2. REDES Y COLABORACIÓN PARA UNA INTEGRACIÓN SOCIAL DESDE LAS ESCUELAS

En la actualidad, la integración social entendida como la inclusión de los individuos y las relaciones entre los grupos sociales, se encuentra fuertemente tensionada por el aumento en las desigualdades económicas, los conflictos sociales y de un claro debilitamiento de la democracia liberal (Groh-Samberg et al., 2023). En este preocupante macro escenario mundial ¿cómo puede contribuir la escuela desde un micro espacio social? Cabe recordar que la sociedad moderna encargó a la escuela tres funciones, a saber, transmisión de la cultura más relevante a las futuras generaciones, desarrollo de la personalidad y socialización para integrarse a la sociedad (Habermas, 2008). Aunque hoy hablamos de una escuela postmoderna en la era de la primacía de la tecnología (y sobre todo de la inteligencia artificial generativa) y de la expansión del conocimiento, sus funciones parecen aún del todo vigentes, visibilizando de forma especial las dos últimas.

La integración social, abordada en la mayoría de los casos en las escuelas bajo el concepto de convivencia escolar, constituye hoy una de las prioridades centrales de los sistemas educativos, pues cada día se reconoce más como un espacio conflictivo, y muchas de las relaciones e interacciones sociales que mantienen sus integrantes se producen en ambientes autoritarios, impositivos, discriminadores y en ocasiones hasta de violencia física. En palabras del dirigente del gremio docente chileno “la convivencia es un tema central y el más urgente de abordar hoy. No hay aprendizaje adecuado si no existe una base de convivencia que permita que este se desarrolle” (Aguilar, 2025). Quizás esta desatención a la convivencia escolar encuentre explicación en la revisión de la literatura que concluye que “la CE [convivencia escolar] se concibe más de una forma reactiva que preventiva” (Andrades-Moya, 2020). Aunque se identifican numerosas formas de concebir la convivencia escolar, la entendida como aquella donde las relaciones entre las personas son inclusivas, democráticas y pacíficas (Andrades-Moya, 2023), resulta coincidente con la de integración social.

Pero ¿qué hace posible la integración social o su ruptura? Muchas pueden ser las explicaciones disponibles en la literatura. Una de ellas, plantea que las formas en que las personas interactúan entre sí determinan su reconocimiento en la sociedad/comunidad o no. Aquellas personas que se sienten reconocidas por las demás en igualdad en las relaciones íntimas, jurídicas y sociales van atándose en un hilo invisible que sostiene la integración social de la comunidad a la que pertenecen, la ruptura de esos vínculos conlleva a la fractura social y con ello a la generación de conflictos (Honneth, 1997). En la misma línea, Deitelhoff & Schmelzle (2023) afirman que “los conflictos no suelen asociarse con la integración social, sino más bien con amenazas a esta. Se presentan como causa de

distanciamiento social, alienación y división” (p. 69). Aunque estos autores, reconocen que la sociología del conflicto lo considera tanto como fuente de división como de integración y cohesión social. Desde estas lecturas, las aulas comunitarias dialógicas que nos ocupan, emergen precisamente de problemáticas/conflictos identificados por los propios colectivos que las componen, a saber, a) imposiciones de grupos directivos internos de la escuela y mandatos externos del sistema escolar; b) fragmentación social entre la escuela y su comunidad y con el resto de la sociedad; y c) e imposición de un currículum monocultural nacional que desconoce la diversidad cultural presente en las aulas (Ferrada et al., 2023b). Desde esta perspectiva, la fuente de división otorgada por el problema/conflicto que las origina también puede ser la fuente de integración que las mantiene unidas para encontrar la solución.

Desde otra vereda, la teoría de la realidad compartida con los demás (Echterhoff et al., 2017; Hardin y Higgins, 1996) plantea que las personas pueden coincidir en estados internos comunes con otras personas respecto de un objetivo en su realidad. De acuerdo con Allidina & Cunningham (2023), alcanzar este sentido de realidad compartido estaría cubriendo tanto las necesidades relacionales como epistémicas, pues ambas se encuentran a la base en la construcción de las memorias y juicios sobre la realidad culturalmente compartida que producen las personas. Así, podríamos decir, que el sentido de realidad compartido en las aulas comunitarias estaría cubriendo las necesidades epistémicas cuando producen currículum culturalmente pertinente (Ferrada et al., 2021a), y las necesidades relacionales cuando mantienen/priorizan interacciones y relaciones sociales horizontales entre quienes participan Ferrada et al., 2021b), y cuando articulan redes entre ellas (Dávila et al., 2022).

Precisamente, la literatura revela diversas iniciativas que apuestan por las redes de colaboración para mejorar diversas problemáticas que aquejan a muchas escuelas (Hargreaves & Fullan, 2014; Ainscow et al., 2006; Chapman et al., 2016; Holmqvist & Lelinge, 2020; Ainscow, 2024; Ainscow et al., 2024), sobre todo de aquellas ubicadas en contextos de adversidad, cuyo dato más visible son los bajos rendimientos académicos. No obstante, esto enmascara un conjunto de variables que afectan la cohesión social, tales como, la diversidad de estudiantes (capacidades, culturas, etc.), las actitudes de las familias y del personal de la escuela, expectativas de éxito, fracturas sociales previas y desigualdades socioeconómicas. Estas iniciativas también coinciden con la sociología del conflicto, pues surgen desde múltiples problemáticas identificadas en ellas. Como además desde una lectura de la teoría de la realidad compartida ya que la tesis sería que al cubrir las necesidades relacionales (inclusión diversidades capacidades, culturas, etc.) se generan mejores condiciones para cubrir las necesidades epistémicas (mejores resultados académicos).

Aunque los resultados revelados por la investigación en las iniciativas de colaboración de redes en y entre escuelas, puede ser heterogéneo, sin duda revela interesantes pistas. El estudio de Ainscow et al. (2006) sobre las Comunidades de Aprendizaje en Red (NLC, por sus siglas en inglés) en Inglaterra, concluye que la colaboración es efectiva (moderadamente) para ayudar a resolver problemas inmediatos, en cambio, su efectividad se ve disminuida (de moderada a débil) para elevar las expectativas. Por otra parte, reportan mejoras sustantivas en el rendimiento, logros y participación del alumnado de algunos grupos de centros educativos (aunque no en toda la red). Por su parte, Hargreaves & Fullan (2014) identifican tres tipos de capital profesional que dependen de la colaboración con

otros docentes: humano, social y decisorio. Así, aunque el capital humano hace referencia al talento individual, su desarrollo o potenciación estaría en el trabajo en equipo “-permitir a los profesores que aprendan de cada uno dentro y en todas las escuelas- y también construir culturas y redes de comunicación, y aprendizajes, confianza y colaboración en torno al equipo” (p. 118). Por su parte el capital social “se refiere a cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información; su sentido de expectación, obligación y confianza” (p. 119), es decir, la confianza y la adhesión a las normas comunes resultan cruciales. En el caso del capital decisorio es “la capacidad para hacer juicios discrecionales...está impulsado por la integración de una comprensión profunda y las experiencias de los compañeros en la formación de juicios realizadas en numerosas ocasiones” (pp. 123-124). La tesis central es que con todo esto, “los docentes aprenden y progresan más al ser capaces de trabajar, planificar, tomar decisiones con otros docentes en lugar de tener que inventar todo y soportar la carga solos” (p. 132). Pero estos autores también advierten que “si falta cualquiera de estos elementos...el capital profesional se agotará y el estándar de la enseñanza se quedará corto” (p. 132). En esta línea, tanto el estudio de Chapman et al. (2016), como el de Holmqvist & Lelinge (2020) concluyen que las redes de colaboración entre escuelas y profesores se fortalecen y consolidan en el tiempo. Además, los primeros, reportan que la colaboración aumenta el capital humano, social y decisorio no solo a nivel docente, sino en otros actores claves de la escuela.

En base a lo anterior, queda claro, la relevancia que tiene el trabajo en equipo, la colaboración entre profesionales tanto de la propia institución como de otras, al mismo tiempo que la falta de esto, conlleva dificultad. No obstante, estos mismos autores advierten que la colaboración “no es una opción sencilla que pueda implementarse fácilmente, ni resulta necesariamente adecuada para todos los contextos y desafíos...su éxito exige ciertas condiciones que deben fomentarse con esmero, lo cual requiere tiempo” (Ainscow et al., 2006, p. 10). Por otro lado, se reconoce que “si bien las escuelas pueden marcar la diferencia, y de hecho lo hacen, no se puede esperar que compensen por sí solas problemas sociales profundamente arraigados” (Chapman et al., 2016, p. 3). Lograr los cambios en las escuelas, no suele resultar tan sencillo y lo que se afirma como certeza no siempre ocurre. Ainscow (2024) afirma que se requiere promover la equidad en los sistemas educativos para lograr la mejora educativa. En la misma línea, se agrega que “los sistemas educativos tienen un gran potencial de mejora, siempre que los responsables políticos permitan a los docentes aprovechar la experiencia y la creatividad que reside en las aulas” (Ainscow et al., 2024, p. 1). Estos autores alcanzan una convicción sobre que los cambios en las escuelas requieren, además de colaboración entre sus profesionales y entre instituciones, de decisiones políticas externas a ellas que generen condiciones estructurales sociales y económicas para su sostenibilidad en el tiempo.

3. METODOLOGÍA

Este estudio, es una investigación acción participativa (IAP) desarrollada en el periodo 2018-2025, es decir, abarca un periodo 8 años. En la IAP, de acuerdo con su principal autor, Fals Borda, “es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo” (1978, p. 39). A juicio de este autor, el saber

popular o el conocimiento práctico que las personas adquieren durante su vida, es el que les ha permitido interpretar, producir, crear, trabajar directamente en el medio donde viven, esto conlleva una racionalidad propia que requiere ser atendida por las y los investigadores que son portadores de otra racionalidad. Adentrarnos en esa racionalidad popular, puede permitir un mejor entendimiento de lo que interpretamos cuando intentamos comprender a las comunidades en sus propios territorios, cultura y lenguas (Fals Borda, 1981). Este autor, reafirmaría más tarde que “es fundamental conocer el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo para obtener y crear conocimientos científicos” (Fals Borda, 2015, p. 279). No obstante, reconoce que esto no es suficiente, debemos involucrar a las personas portadoras de esas racionalidades para en conjunto interpretar su propia realidad. Así, la IAP se trata de un “diálogo entre las personas intervinientes que participaran conjuntamente de la experiencia investigativa vista como experiencia vital” (Fals Borda, 1978, pp. 56-57).

Siguiendo la senda de Fals Borda, este estudio adopta la investigación acción participativa dialógica-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada & Del Pino, 2018; Ferrada, 2017) que busca igualar posiciones epistémicas entre personas investigadoras e investigadas que provienen desde cosmovisiones y/o racionalidades diferentes para, en conjunto, producir el conocimiento. Con este fin construye comunidades de investigación. Son éstas las encargadas de generar, conducir y desarrollar todo el proceso investigativo, deciden conjuntamente qué, para qué, por qué y cómo investigar. De allí, también se intenta dar cuenta de una ciencia situada y comprometida con las necesidades del territorio como demandaba Fals Borda (1978), “una construcción y proposición metodológica que nace del hacer investigación con sujetos populares -con sus aciertos y tensiones- y que no es posible comprender fuera de esa práctica y de las relaciones con los sujetos de estudio” (Palumbo & Vacca, 2025, p. 192).

3.1. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación acción participativa dialógica-*kishu kimkelay ta che* se desarrolla en diversidad de contextos culturales, geográficos, lingüísticos y territoriales en aulas comunitarias dialógicas en el sistema educativo formal chileno en 5 regiones del país. Una descripción de ellas y de cada comunidad de investigación de este estudio, se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Aulas comunitarias dialógicas y comunidades de investigación

<i>Identificación del aula</i>	<i>Características del aula comunitaria</i>	<i>Comunidad de investigación</i>
Tarapaqueña	Aula urbana, inicialmente, cultura desierto, andino y costero en la región de Tarapacá, zona norte del país. Multicultural, monolingüe con diversidad de expresiones del castellano. Compuesta por 38 participantes.	6 integrantes (1 docente; 3 estudiantes del aula; 1 madre y 1 académica).
Valle	Aula semiurbana, cultura agrícola e industrial del valle central en la región Metropolitana, zona central del país. Cultura nacional, monocultural, monolingüe. Compuesta por 37 participantes	5 (1 docente, 2 docentes externos, 1 asistente de aula, 1 investigadora).
Laguna	Aula rural, cultura campesina, agrícola, artesana del secano costero de la región del Maule, zona central del país. Cultura nacional, monocultural, monolingüe. Compuesta por 25 participantes.	8 (1 docente, 2 estudiantes, 3 artesanas, 1 asistente de aula y 1 investigadora).
Transformadores	Aula urbana, cultura industrial pesquera y costera de la región del Biobío, zona centro sur del país. Cultura nacional, monocultural, monolingüe. Compuesta por 47 participantes.	8 (1 docente, 1 profesor externo, 2 estudiantes de pedagogía, 3 estudiantes, 1 investigadora).
Marítima	Aula urbana, cultura industrial pesquera y costera de la región del Biobío, zona centro sur del país. Cultura nacional, monocultural, monolingüe. Compuesta por 38 participantes.	9 (1 docente, 3 profesor externo, 1 estudiantes de pedagogía, 3 estudiantes, 1 investigadora).
Bosque	Aula urbana, cultura minera y feriante de la zona boscosa de la región del Biobío, zona centro sur del país. Cultura nacional, monocultural, monolingüe. Compuesta por 51 participantes.	9 (1 docente, 1 asistente de aula, 1 auxiliar, 2 madres, 1 abuela, 2 estudiantes, 1 investigadora)
Pici nvxam	Aula rural, cultura agrícola y artesanal de la zona fluvial de la región de La Araucanía, zona sur del país. Cultura mapuce, monocultural, bilingüe mapuzugun-castellano. Compuesta por 21 participantes.	9 (1 docentes, 3 miembros de la comunidad, 3 estudiantes, 1 estudiantes de pedagogía, 1 investigador).
Kalfu	Aula rural, cultura agrícola y artesanal de la zona fluvial de la región de La Araucanía, zona sur del país. Cultura mapuce, monocultural, bilingüe mapuzugun-castellano. Compuesta por 23 participantes.	9 (1 docentes, 3 miembros de la comunidad, 3 estudiantes, 1 estudiantes de pedagogía, 1 investigador).

Nota. Los integrantes de la comunidad de investigación son integrantes permanentes del aula comunitaria correspondiente.

Los resguardos éticos se realizaron a través de las autorizaciones de inicio y seguimiento del Comité de Ética Acreditado de la Institución Patrocinante de este estudio, contenidos en las Acta N° 46-2018; Acta N° 144-2020; Acta N° 73-2022 y Acta N° 240-2024, entre los cuales se consideran la firma de asentimientos y consentimientos informados de cada participante, los resguardos y uso de los datos y la voluntariedad, entre otros aspectos. En este contexto, las comunidades de investigación decidieron averiguar ¿qué explica la perdurabilidad en el tiempo de estas aulas comunitarias dialógicas?, es decir su cohesión social, identificando durante la investigación comprendida entre 2018 al 2025 ¿cuántas y qué tipo redes establecen?, ¿se mantienen en el tiempo? ¿cuál es su contribución? y ¿cuáles son las formas de colaboración que realizan quienes participan que permite sostener la permanencia de ellas en el tiempo, a pesar de trabajar a contracorriente de las exigencias del sistema escolar que las cobija?

3.2. LOS PROCEDIMIENTOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los procedimientos de construcción del conocimiento fueron los propios de la investigación acción participativa dialógica-*kishu kimkelay ta che*, a saber, las comunidades de investigación optaron por trabajar con: i) la *conversación dialógica*, que consiste en un diálogo entre dos participantes, una persona de la comunidad de investigación y una persona que se considera la portadora del saber que se busca construir, en este caso, se realizaron 240 conversaciones dialógicas durante los 8 años del estudio; y ii) la *percepción dialógica* que consiste en un análisis por parte de toda la comunidad de investigación de registros audiovisuales que reporten datos sobre lo que se busca construir, en este caso, se registraron 92 clases y 60 preparaciones de clases durante los 8 años del estudio. Con esto se fue elaborando paulatinamente una base de datos con apoyo del software NVIVO 14.0. Al mismo tiempo, las comunidades de investigación fueron codificando y proponiendo categorías emergentes propuestas de conocimientos que se fueron discutiendo con el resto de integrantes de cada aula comunitaria participante del estudio. Las categorías emergentes que consensuaron entre todas las comunidades de investigación se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías emergentes y nodos codificados

Categoría	Subcategorías	Definición
Redes: Interconexiones entre instituciones, personas, localidades que colaboran con el aula comunitaria	Con instituciones	Interconexiones de colaboración formal o no entre el aula comunitaria y alguna(s) institución(es)
	Con personas	Interconexiones de colaboración entre persona(s) y el aula comunitaria
	Con territorio	Interconexiones de colaboración entre el aula comunitaria y algún sitio de interés histórico, ceremonial o natural del territorio local
Formas de colaboración: Conjunto de acciones que emprenden las personas e instituciones con la finalidad de conformar y desarrollar un aula comunitaria con permanencia en el tiempo	Construcción de comunidad	Conjunto de acciones de personas que componen el aula comunitaria que permite fortalecer los vínculos entre ellas de tal forma de conformar un tejido social estable en el tiempo.
	Construcción pedagógica	Conjunto de acciones de personas que componen el aula comunitaria que permite idear y desarrollar todo el trabajo pedagógico de forma colectiva y en permanente revisión
	Solución de conflictos	Conjunto de acciones de personas que componen el aula comunitaria que permite identificar, mediar y buscar soluciones a situaciones de conflicto que ocurren en cualquier espacio compartido.

Nota. Las subcategorías fueron emergiendo en el transcurso de la investigación, quedando finalmente acordadas, por las comunidades de investigación, las aquí presentadas.

3.3. LOS PROCEDIMIENTOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La validación del conocimiento se fue realizando periódicamente mediante el procedimiento propio de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, denominado *az kintun* que significa en lenguaje mapuce “mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros” (Ferrada & Del Pino, 2018, p. 10). De esta forma, este procedimiento consiste en que la comunidad de investigación propone al conjunto del aula comunitaria lo que cree es el conocimiento que se está produciendo en ella. Así, los integrantes de ésta que no forman parte de la comunidad de investigación, se pronuncian sobre esos hallazgos, y en esos diálogos se acuerdan tanto los consensos como los disensos, son estos últimos los que permiten dar continuidad a la investigación. Durante el transcurso de este estudio, este procedimiento se realizó en 72 ocasiones en total, considerando las 8 aulas estudiadas.

4. REDES Y FORMAS DE COLABORACIÓN EN LAS AULAS COMUNITARIAS DIALÓGICAS

Los conocimientos que fueron construyendo las comunidades de investigación permitieron identificar dos categorías matrices que permiten explicar la perdurabilidad en el tiempo

de las aulas comunitarias dialógicas, a saber, un establecimiento de redes diversas y un complejo entramado de formas de colaboración, que se expresan en las múltiples decisiones y acciones que emprenden cotidianamente los colectivos autoorganizados que las constituyen.

4.1. LAS REDES ESTABLECIDAS

¿Cuántas y qué tipos redes establecen? ¿cuál es su contribución?, ¿se mantienen en el tiempo? Las comunidades de investigación constataron que el aula comunitaria depende básicamente de tres tipos de redes, a saber, redes con instituciones, personas y con su propio territorio. Una síntesis de la cantidad y tipos de redes que establecen las aulas comunitarias, se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Tipos y cantidades de redes en las aulas comunitarias

Aulas/Redes	Territorio	Personas	Instituciones	Total
Bosque	1	5	1	7
Kallfu	3	4	3	10
Laguna	3	5	3	11
Marítima	0	4	1	5
Pici nvxam	2	4	2	8
Tarapaqueña	1	2	1	4
Transformadores	3	4	1	8
Valle	2	2	4	8
Total	15	30	16	61

Nota. Matriz de codificación con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0

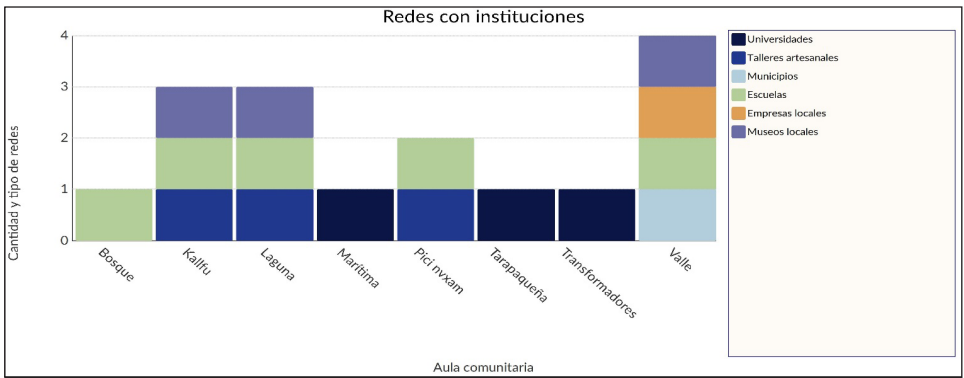
Todas las aulas estudiadas establecen los tres tipos de redes, exceptuando la Marítima que lo hace solo con dos (personas e instituciones). Es interesante notar que son abundantes las redes que mantienen, la mayoría sobre 7, exceptuando el aula Tarapaqueña que cuenta con 4 y la Marítima con 5. También que las redes con personas resultan ser la más abundante (30), mientras las redes con su territorio y con instituciones son similares en cantidad (15 y 16 respectivamente). Si bien estos datos, muestra similitud entre las aulas, una profundización sobre cada tipo de red permite ir viendo las diferencias existentes entre cada una de ellas.

4.1.1. Redes con instituciones

Las comunidades de investigación clasificaron las redes con instituciones en tres tipos, las vinculadas al sistema educacional (universidades, escuelas y municipios), las de

recuperación histórica cultural (museos locales y talleres artesanales) y las provenientes del sistema productivo local (empresas locales) como muestra la Figura 1.

Figura 1. Instituciones que establecen redes en las 8 aulas comunitarias



Fuente. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0

Las distinciones entre unas aulas y otras, que muestra la Figura 1, es de cantidad, tipo de institución y forma de vínculos. Algunas aulas solo se vinculan con un tipo de red (universidades o escuela), en cambio, otras lo hacen con dos (otras escuelas y talleres artesanales; otras escuelas y municipios), con tres (talleres artesanales, museos locales y otras escuelas) y con cuatro (municipios, escuelas, empresas locales y museos locales). Ahora bien, las redes institucionales con universidades se manifiestan de dos formas: a través de convenios firmados entre una universidad local y la escuela donde se encuentran dos aulas comunitarias (desde 2012 con Marítima y Transformadores); como también a través del vínculo de académicas de una de sus carreras de pregrado de una universidad local con el aula comunitaria (desde 2018 en Tarapaqueña), es decir, sin mediar formalidades. Por su parte, la única red con el Municipio local es a través del Gimnasio municipal donde un aula mantiene actividades regulares durante todos los años de este estudio (desde 2018 en Valle). En el caso de las redes de recuperación histórica cultural se trata de vínculos directos entre docentes de aulas comunitarias y estas instituciones (desde 2015 en Laguna y desde 2012 en Kallfu y Pici Nvxam). Finalmente, la única aula con vínculos con empresas locales es Valle.

Pero ¿cuáles son las contribuciones que realizan las institucionales al aula comunitaria dialógica? Una síntesis se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Contribución de las instituciones en el aula comunitaria

Categoría	Subcategorías	Contribución
Redes institucionales	Sistema educacional	Universidades: vinculan a estudiantes en prácticas Escuelas: vinculan prácticas pedagógicas Gimnasio municipal: espacio para actividades lúdicas y deportivas
	Recuperación histórica cultural	Museos locales: recuperación de la memoria local Talleres artesanales: recuperación de prácticas ancestrales
	Sistema productivo	Empresas locales: apoyo de recursos como movilización

Nota. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0

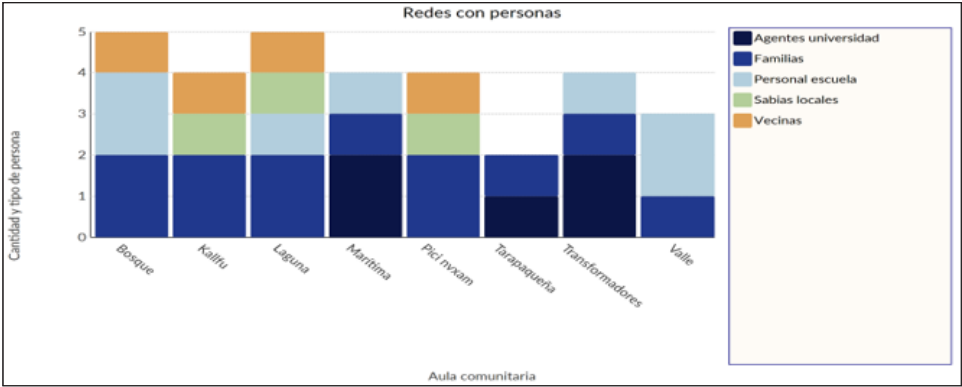
Las contribuciones de las redes son de diversa naturaleza, por una parte, están las que ofrecen un servicio como la del sistema productivo y el gimnasio municipal (Valle), por otra, las que aportan saberes y prácticas históricas de la comunidad (recuperación histórica cultural) (Pici nvxam, Kallfu, Laguna, Bosque), y las que buscan intercambio bidireccional como las de universidades que por una parte ubican a estudiantes en prácticas, y por otra, las aulas cuentan con estudiantes universitarios que colaboran en estas aulas (Marítima, Transformadores). Una situación similar ocurre con el vínculo con otras escuelas, que por un lado colaboran en determinadas actividades con el aula comunitaria, mientras ésta se beneficia al contar con una comunidad más amplia de docentes y escolares del mismo sector, por ejemplo, festividades culturales comunes (Laguna).

Respecto a si ¿se mantienen en el tiempo estas instituciones?, cabe hacer notar que estas redes institucionales resultan ser muy estables y están vigentes hasta hoy en todas las aulas (a excepción del Aula Tarapaqueña) más allá de la formalidad que se establezca con ellas. En el caso del Aula Tarapaqueña, el cambio de dependencia desde la administración municipal al Sistema de Educación Pública (SLEP) junto al cambio del equipo directivo impidió, después de 7 años, la continuidad del aula comunitaria a pesar de las múltiples gestiones realizadas por sus integrantes. Esta situación sigue siendo particular, pues las demás aulas han pasado por el mismo traslado, no obstante, han logrado superar el tránsito sin mayores dificultades. Más allá de esta lamentable situación, la permanencia de las redes viene a demostrar que los vínculos que establecen estas aulas con las instituciones son muy sólidos y resulta un dato determinante para sostenibilidad de las aulas comunitarias en el tiempo.

4.1.2. Redes con personas

Las personas que participan conformando las aulas comunitarias provienen desde tres espacios. El primero, desde fuera de la escuela y la comunidad (académicas y estudiantes universitarios), el segundo, desde la propia comunidad (sabias locales, vecinas y familiares) y tercero, desde el interior de la escuela (directivos, asistentes de aula, otros docentes), como muestra la Figura 2.

Figura 2. Personas que establecen redes en las 8 aulas comunitarias.



Fuente. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

Las redes con personas que establecen las aulas comunitarias van dando identidad propia a cada una de ellas, tanto en cantidad como en diferencia de agentes que las conforman. Respecto de la cantidad, las hay con dos tipos de personas (Valle y Tarapaqueña), y hasta con cuatro de ellas (Laguna). Desde el punto de vista de quienes las conforman, un primer aspecto interesante es que todas ellas incluyen a familiares de escolares en ellas, en algunos casos solo a madres (Valle y Tarapaqueña) y en otros, suman además a abuelas (Bosque, Laguna, Kallfu y Pici nvxam). Otro aspecto diferenciador es que varias de ellas suman a personal de la escuela, pero se distinguen en que algunas suman sólo a otros docentes (Transformadores y Marítima) y en otras además adhieren a asistentes (Bosque) o auxiliar (Laguna, Valle). Algo similar ocurre con el ingreso de agentes de la universidad, mientras unas suman solo estudiantes universitarios (Tarapaqueña) otras ingresan académicas (Transformadores y Marítima). Luego, la incorporación de personas sabias se encuentra presente en tres aulas (Kallfu, Pici nvxam y Laguna). También hay tres aulas en las que se ingresan personas vecinas a la conformación del aula comunitaria.

Pero ¿cuáles son las contribuciones que realizan las personas en el aula comunitaria dialógica? Una síntesis se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Contribución de las personas en el aula comunitaria

Categoría	Subcategorías	Contribución
Redes con personas	Desde fuera de la escuela	Académicas: aporte del saber sistematizado de la disciplina que se enseñan y del saber pedagógico. Diseño y desarrollo didáctico. Estudiantes universitarios: aporte en el diseño y desarrollo didáctico de la disciplina que se enseña. Saber disciplinar y pedagógico.
	Desde la comunidad	Sabias locales: aporte del conocimiento vivo (histórico y presente) de su territorio. Diseño y desarrollo didáctico de lo que se enseña. Vecinas: Experiencias de vida, laboral, territorial, coyuntural. Diseño y desarrollo didáctico de lo que se enseña. Familiares: Conocimientos y experiencias de escolares. Diseño y desarrollo didáctico de lo que se enseña.
	Desde interior escuela	Directivos: sello institucional, flexibilidad en la gestión. Diseño y desarrollo didáctico de lo que se enseña. Asistentes de aula: conocimiento experiencial de escolares en el aula y en otros espacios de la escuela. Diseño y desarrollo didáctico de lo que se enseña. Otros docentes: saber profesional. Diseño y desarrollo didáctico de lo que se enseña.

Nota. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

Las contribuciones de las personas son notables, cada una aporta desde su propia experiencia, sabiduría y/o experticia, y lo más interesante, es que todas ellas participan del diseño y desarrollo del trabajo de aula. Esta característica común, a juicio de las comunidades de investigación, resulta determinante en el involucramiento de las mismas para la consolidación de cada aula comunitaria.

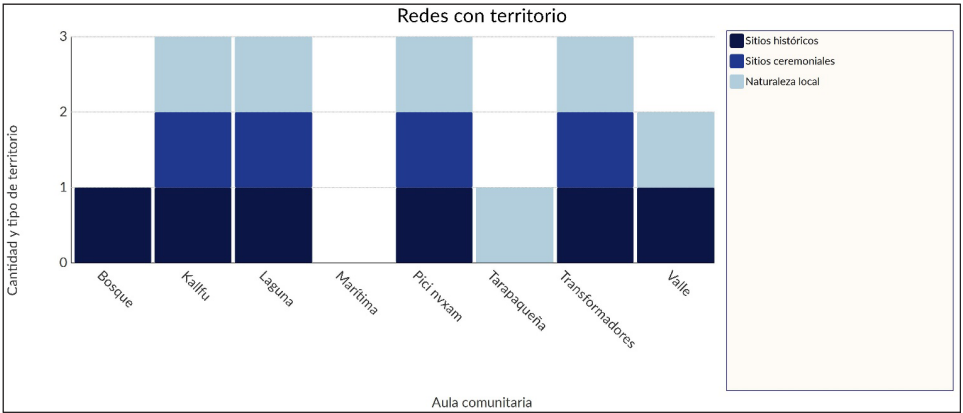
Respecto a si ¿se mantienen en el tiempo estas personas?, las comunidades de investigación reportan que hay dos tipos de personas que participan de estas aulas, a saber, las permanentes y las intermitentes. En el primer grupo, se encuentra el o la docente de responsable de cada curso, que ha excepción del aula Tarapaqueña, en todas las aulas, se ha mantenido durante todo el período de investigación. El aula Tarapaqueña es la única aula donde han rotado docentes, y la única aula que dejó de funcionar, aunque no fue este dato determinante en dicha situación, la figura docente a cargo del aula comunitaria resulta primordial. En el caso de las personas académicas universitarias que colaboran (Tarapacá, Marítima y Transformadores), las personas sabias locales (Kallfu, Pici nvxam y Laguna), las abuelas y algunas madres (Bosque), se han mantenido durante todo el periodo de estudio. En el grupo de las intermitentes, se encuentran, por razones obvias los y las escolares que avanzan en niveles educativos de enseñanza básica a enseñanza media y de enseñanza media a terciaria (todas las aulas), las y los estudiantes universitarios que van egresando e ingresando al campo laboral (Marítima, Transformadores, Tarapaqueña), y vecinos que

mantienen una participación dependiente de sus compromisos laborales (Pici nvxam, Kallfu, Bosque y Laguna). Todas estas personas resultan cruciales en la configuración de estas aulas y muestran datos determinantes para comprender la mantención de ellas en el tiempo.

4.1.3. Redes con el territorio

Las comunidades de investigación, constataron que todas las aulas comunitarias, a excepción de la Marítima, establecen redes con el territorio de forma permanente. Estos datos, también permite mostrar diferencias entre ellas, como muestra la Figura 3.

Figura 3. Territorios con los cuales las aulas establecen vínculos permanentes.



Fuente. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

Las redes territoriales profundizan la identidad y énfasis que busca cada aula. Podemos observar en la Figura 3, que algunas mantienen un solo tipo de vínculo (sitio histórico o naturaleza local), otra con dos (naturaleza local y sitio histórico); y las demás con los tres (naturaleza local, sitios ceremoniales y sitios históricos). La contribución del territorio resulta determinante en estas aulas, pues muestran como traspasan el espacio físico de la escuela y extienden así el proceso formativo a espacios que son cruciales para la comunidad en la cual se encuentran.

Pero ¿cuáles son las contribuciones que realizan los territorios al aula comunitaria dialógica? Una síntesis se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6. Contribución del territorio al aula comunitaria

Categoría	Subcategorías	Contribución
Redes con territorios	Sitios históricos	Vivencias in situ, recorridos, interacción con lugares, edificios, representaciones gráficas y simbólicas presentes en la localidad.
	Sitios ceremoniales	Vivencias experienciales de carácter ritual, recorridos y reconstrucción narrativa.
	Naturaleza local	Vivencias experienciales de excusión. Cuidado, protección e integración con la naturaleza local.

Nota. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

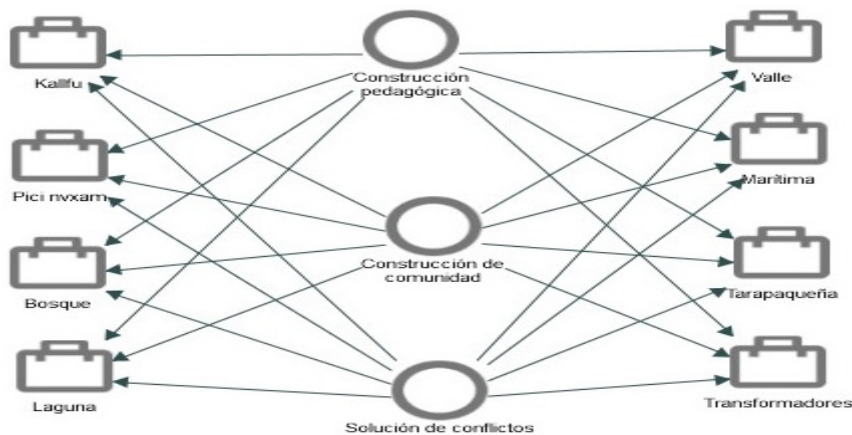
Naturalmente, las características de cada lugar hacen la distinción entre las aulas y resaltan cada contribución, por ejemplo, el sitio histórico eje del aula Bosque es la Mina de Carbón “Chiflón del Diablo” en la ciudad de Lota, en cambio, para el aula Valle es el Pucará de Chena en Calera de Tango. Misma situación con la naturaleza local, por ejemplo, en el aula Valle es el cerro La Cruz, para las aulas Kallfu y Pici nvxam es el Lago Budi y, para el aula Laguna es el Río Mataquito. E igual situación con los sitios ceremoniales, por ejemplo, para el aula Tarapaqueña, es La Tirana, lugar donde se celebra una festividad religiosa carnalesca típica de la zona norte. En cambio, para el aula Transformadores es el mar, lugar donde se celebra también una festividad religiosa propia de los pescadores artesanales típica de la zona centro sur. Finalmente, para las aulas Kallfu y Pici nvxam son los sitios en torno a árboles sagrados donde se celebran los rituales propios de la cultura mapuche.

Respecto a si ¿se mantienen en el tiempo con el territorio?, las comunidades de investigación reportan que estos vínculos con el territorio son estables en todas las aulas (excepto Marítima que no los tiene). Esto es explicable porque estos sitios y lugares naturales, que las aulas consideran claves para relacionarse, otorgan el sentido histórico, espiritual y natural que buscan en la configuración de sentido que intentan construir, en cuanto a memoria, patrimonio inmaterial y material, de sus localidades. Este dato también resulta determinante en la mantención de estas aulas en el tiempo.

4.2. FORMAS DE COLABORACIÓN

¿Cuáles son las formas de colaboración presentes en las aulas comunitarias dialógicas?, las comunidades de investigación evidenciaron que la colaboración se manifiesta en tres ámbitos, a saber, en la construcción pedagógica, en la construcción de comunidad y en la solución de conflictos (Figura 4).

Figura 4. Formas de colaboración expresadas en las aulas comunitarias.



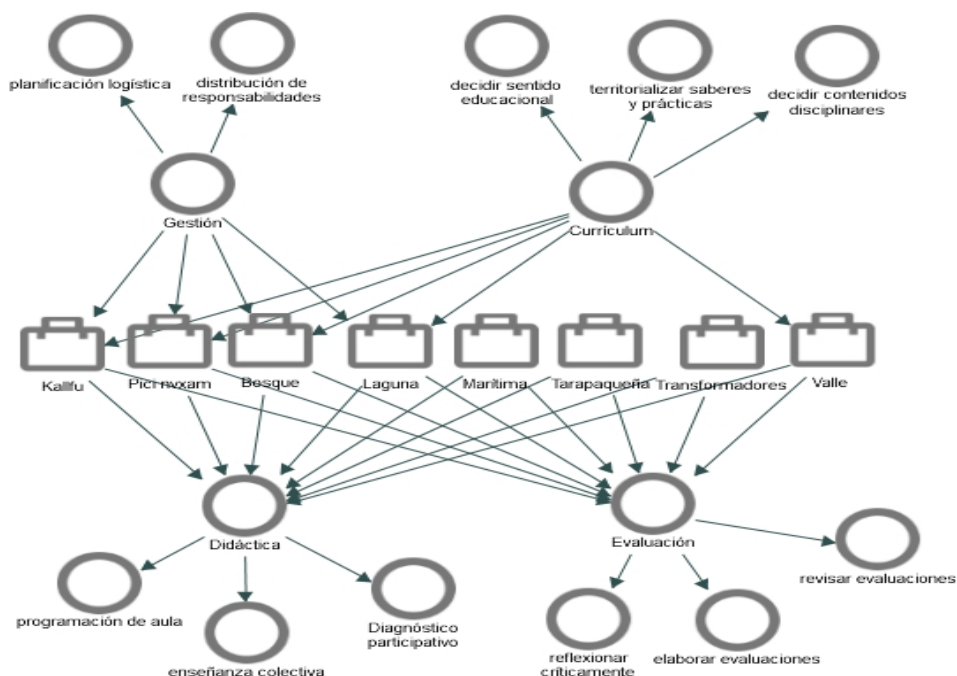
Fuente. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

Si bien, todas las aulas comparten los mismos ámbitos de colaboración, no obstante, cada una de ellas tiene sus propios focos de desarrollo, cuestión que se evidencia en una profundización de ellos.

4.2.1. Colaboración en la construcción pedagógica

La colaboración en la construcción pedagógica se manifiesta a través de 4 categorías construidas a partir de un conjunto de nodos temáticos, a saber, a nivel de gestión, currículo, didáctica y evaluación (Figura 5).

Figura 5. Colaboración pedagógica en las aulas comunitarias.



Fuente. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

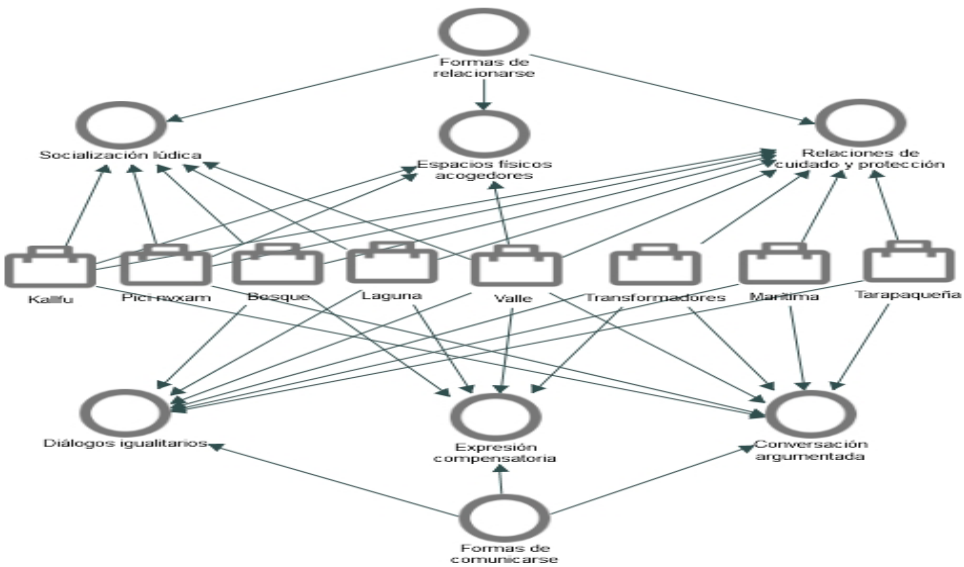
Las similitudes entre todas las aulas quedan claramente de manifiesto en la colaboración que realizan las personas que participan del aula en los ámbitos de didáctica y evaluación. En cambio, las diferencias, son notorias a nivel de gestión y currículum donde solo 4 de ellas consideran ambos tipos de colaboración (Bosque, Laguna, Kallfu y Pici nvxam) en el primero, y en el segundo de suma una más (Valle). Estos datos muestran los niveles de profundidad en que se adentran quienes se suman a conformar un aula comunitaria. De esta forma, Kallfu, Pici Nvxam, Bosque y Laguna resultan ser las que comparten *todas* las decisiones pedagógicas con el colectivo que participa. En cambio, Marítima, Transformadores y Tarapaqueña se reservan tanto las acciones de planificación logística y distribución de responsabilidades (gestión) como aquellas para decidir el sentido educacional, la territorialización de los saberes y los contenidos disciplinares (currículum) para quienes tradicionalmente han participado de los mismos (directivos y docentes). En el caso de Valle comparte con ellas la ausencia en gestión, no obstante, es muy interesante notar que realizan en conjunto con su colectivo tanto el diagnóstico inicial de la clase, la programación del aula y las estrategias de enseñanza (didáctica), como también reflexionan críticamente a posteriori de cada clase, elaboran y revisan las evaluaciones (evaluación).

La participación en la construcción pedagógica de quienes conforman el aula comunitaria, involucra una colaboración de orden profesional, que tradicionalmente solo ejercen las y los docentes, lo que quiere decir que éstos, también comparten generosamente con estos colectivos, sus propios dominios técnicos.

4.2.2. Colaboración en la construcción de comunidad

El colectivo se moviliza abiertamente a construir comunidad, desde dos frentes, a saber, formas de relacionarse y formas de comunicarse. El primero es a través de relaciones sociales y ambientes acogedores a través del cuidado y protección entre personas, socialización lúdica y espacios físicos acogedores. Y el segundo, es promoviendo una comunicación simétrica entre las y los participantes por medio de la expresión comunicativa igualitaria, argumentativa y compensatoria (Figura 6).

Figura 6. Colaboración en la construcción de comunidad.



Fuente. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

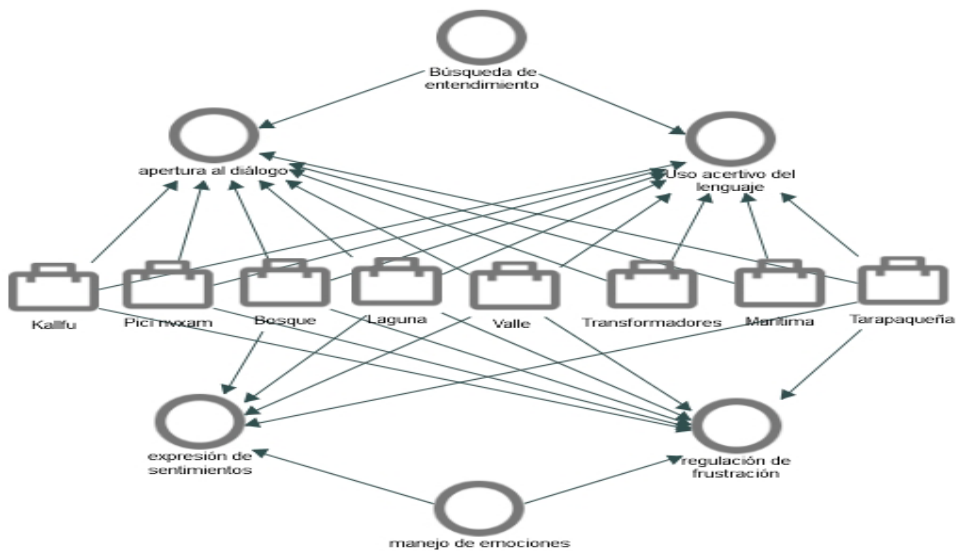
La colaboración en la construcción de comunidad, es otro ámbito sumamente interesante que realizan estas aulas, toda vez que muchas personas que participan de ellas no se conocían previamente, por tanto, se integran a conformar una comunidad *nueva*, y como es de esperar, estas personas en su propio transitar a través de los años van estableciendo vínculos solidarios entre ellas. Podemos observar en la Figura 7 que existen diferencias en los énfasis que establece cada una de ellas. Entre sus similitudes se encuentra la categoría formas de relacionarse, en el nodo de relaciones sociales de cuidado y protección, presente en todas las aulas, pero difieren en el nodo de socialización lúdica que se promueve en 4 aulas (Bosque, Laguna, Kallfu y Pici nvxam) y en el nodo de creación de espacios físicos acogedores en tres de ellas (Valle, Pici nvxam y Kallfu). Mientras que en la categoría formas de comunicarse optan por la conversación argumentada en 6 de las aulas (Tarapaqueña, Marítima, Transformadores, Valle, Kallfu y Pici nvxam), el diálogo igualitario también en 6 de ellas (Bosque, Laguna, Valle, Transformadores, Marítima y Tarapaqueña) y también

el uso de expresiones compensatorias sobre todo en la línea de compensación emocional de alguna de las personas participantes (Bosque, Laguna, Valle y Transformadores). Es posible notar que algunas aulas comparten 1, 2 o 3 nodos al interior de cada categoría, lo que puede indicar la complejidad que demanda la construcción de la comunidad en esas aulas en particular. Esto es interesante pues demuestra que quienes participan se muestran dispuestos a colaborar en lo que sea necesario para mantener unido al colectivo.

4.2.3. *Colaboración en la solución de conflictos*

La colaboración que manifiestan las y los integrantes de las aulas comunitarias también se expresa en la solución de conflictos que ocurren dentro de las aulas, constituyéndose en un ámbito muy importante al interior de las comunidades. Las comunidades de investigación generaron 2 categorías para caracterizar estas prácticas, a saber, búsqueda de entendimiento construida desde los nodos de apertura al diálogo y uso asertivo del lenguaje, y manejo de emociones desde los nodos de expresión de emociones y regulación de la frustración (Figura 7).

Figura 7. Colaboración en la resolución de conflictos.



Fuente. Elaboración propia con datos del proyecto en Software NVIVO 14.0.

La búsqueda de entendimiento resulta ser el foco coincidente de todas estas aulas para solucionar conflictos en su interior, coincidiendo en ambos nodos (apertura al diálogo y uso asertivo del lenguaje). Una situación ocurre en la categoría manejo de emociones donde 4 aulas (Tarapaqueña, Bosque, Laguna y Valle) resultan coincidentes en ambos nodos, es decir, la mediación de conflictos se realiza tanto desde la búsqueda del entendimiento entre

participantes como por medio de manejo de emociones. Otras dos aulas difieren levemente con las anteriores, pues solo manifiestan la regulación de la frustración (Pici nvxam y Kallfu) y no la expresión de sentimientos, considerada en sus acciones para mediar los conflictos. Esto último puede deberse a que la expresión de sentimientos ya forma parte de sus prácticas cotidianas previo a este estudio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las aulas comunitarias dialógicas comparten la permanencia en el tiempo de redes con instituciones, territorios y personas (todas las aulas), es decir, se trata de vínculos estables. En cambio, no lo hacen en cuanto a cantidad ni tipo. Muy escasamente lo hacen en instituciones (solo dos coinciden), escasamente en personas (solo 3 coinciden) y medianamente en territorios (la mitad de ellas coinciden). Entonces, ello hace concluir que la cantidad y el tipo de red no es lo que determina su permanencia en el tiempo -aunque se requiere al menos una de cada tipo-, sino la estabilidad que tiene(n) esa(s) red(es) en su vínculo con esa aula en particular.

Luego, sobre las formas de colaboración, las aulas comunitarias dialógicas mantienen decisiones y acciones didácticas y evaluativas compartidas entre todo el colectivo que participa, relaciones de cuidado y protección, y buscan entenderse desde el uso asertivo del lenguaje y la apertura al diálogo (todas las aulas). Es decir, colaboran a nivel pedagógico, comunicativo y afectivo-social. Luego, mantienen formas de comunicarse a través del diálogo igualitario y la conversación argumentada (6 de ellas), es decir, colaboran desde la igualdad de trato y la racionalidad del habla. En cambio, difieren en currículum y en las formas de relacionarse lúdicamente (5 coinciden) y en las decisiones y acciones de gestión y uso de la comunicación compensatoria (4 coinciden), y en crear ambientes acogedores (3 coinciden). Es decir, también colaboran a nivel pedagógico, administrativo, compensatorio, relacional, racional y comunicativo. Entonces, esto permite concluir que la permanencia en el tiempo de estas aulas requiere de un complejo entramado de colaboración que considera ámbitos pedagógicos, comunicativos, afectivos, relacionales y racionales, cuestión que se hace posible por la estabilidad de las redes que participan en las aulas y que permite profundizar lazos vinculantes. De allí, se podría sostener que la integración social dada en el aula comunitaria se sostiene en dos planos: uno otorga el soporte estructural (estabilidad de redes) y el otro; otorga el sentido, los haceres, saberes y sentires de la comunidad (colaboración permanente en lo pedagógico, comunicativo, afectivo, relacional, racional) con lo que se promueve y sostiene la durabilidad en el tiempo de cada una. De esta forma, se constituyen en potentes experiencias generadoras de cohesión/integración social, que requieren ser consideradas en el actual debilitamiento de la democracia y el aumento de la fragmentación social.

Estos resultados caben discutirse al menos desde cuatro ámbitos. Un primer ámbito y el más amplio, es lo que puede o podría hacer la escuela frente a las problemáticas que enfrenta la integración social a nivel de sociedad. A juicio de Chapman et al. (2016), afirman que las escuelas pueden marcar la diferencia, y lo hacen, pero no son capaces de compensar por ellas mismas los problemas profundamente arraigados en la sociedad. Entre esos problemas que afectan profundamente la integración social, según Ganugi & Prandini (2023), están las desigualdades, discriminaciones y exclusiones, que producen

aislamiento social, indiferencia, anonimato, individualismo y distancia que afectan los vínculos comunitarios entre las personas desembocando en fragmentación social. Desde estas posturas resulta difícil pensar en que la escuela pueda colaborar en la restauración de la integración social. Aunque existe poco consenso sobre cómo entender la estructura social, lo básico sería que “lo importante no son los individuos o componentes del todo, sino las relaciones que los ligan entre sí ... y forman el todo, pudiendo eventualmente presentar sucesivas y diferentes conformaciones o transformaciones, sin que sea por ello otro el sistema social en cuestión” (Beltrán, 2001, p. 8). En esta línea de comprensión, la investigación acción participativa dialógica-*kishu kinkelay ta che*, muestra una mirada constructiva de la comprensión de la integración social desde el interior del limitado espacio de las escuelas, desde aulas que conectan lo escolar con la sociedad a través del ingreso de la comunidad en ella. Esto es interesante porque la construcción de entramados vínculos suficientemente estables son capaces de recomponer las fracturas sociales previas de cada aula y reconfigurar nuevas unidades de integración social, cuestión coincidente con la sociología del conflicto (Deitelhoff & Schmelzle, 2023; Echterhoff et al., 2017; Hardin y Higgins, 1996). Esto puede servir tanto de impulso para promover decisiones y acciones de diversos colectivos que buscan (re)articular vínculos fragmentados por infinidad de razones, como para construir posibilidad de cambios profundos en las comunidades que fracturadas o no, quieren tomar otros rumbos como futuros posibles.

Un segundo ámbito de discusión encuentra relación con la teoría de la realidad compartida (Allidina & Cunningham, 2023), ya que los colectivos que conforman las aulas comunitarias dialógicas pudieran estar compartiendo estados internos que cubran las necesidades relacionales a través de redes con instituciones, personas y territorio, en las que generan y sostienen vínculos socio-afectivos (de cuidado y protección, diálogos igualitarios) y, epistémicas a través de la construcción pedagógica, cultural y patrimonial que realizan (recuperan epistemes locales) que pudieran explicar su perdurabilidad en el tiempo. No obstante, esto no es fácil de generalizar, porque hay que considerar que al interior de todas las aulas participan personas externas a ellas, es decir que provienen de otros territorios, las que lo hacen tanto de forma permanente (por ejemplo, docentes universitarias) como de forma intermitentes (por ejemplo, estudiantes universitarios/as). Las primeras, dado el largo período que llevan participando de estos colectivos pudieran llegar a compartir esos estados internos relacionales y epistémicos, pero naturalmente se requieren más estudios para concluir al respecto. En cambio, las segundas, solo podríamos aventurar que comparten las formas relacionales del aula comunitaria (por ejemplo, igualdad de trato, relaciones de cuidado y protección), pero las epistemes requieren de permanencias más duraderas para acceder a ellas, lo que también requiere estudios en profundidad para sea concluyente.

Un tercer ámbito que cabe discutir son las redes de colaboración descritas en la literatura. Al respecto, Ainscow et al. (2006), Ainscow (2024), Ainscow et al. (2024), Chapman et al. (2016) y Hargreaves & Fullan (2014) las identifican como cruciales para producir cambios en las escuelas, cuestión que se confirma en este estudio de las aulas comunitarias dialógicas. No obstante, estos autores, por una parte, limitan las redes a docentes y escuelas, y por otra, centran su atención en la dificultad de sostenerlas en el tiempo. Respecto a lo primero, este estudio demuestra que se requiere ampliar estas redes más allá de lo escolar (instituciones, personas y territorios), y respecto a lo segundo, focalizarse en la dificultad que tienen y los tiempos que toma establecer y mantener las redes, pareciera no ser recomendable, pues no

es posible pensar en cambios reales sin asumir primero ambos aspectos. Es más, las aulas comunitarias emergen de dificultades/problemáticas, y quienes las integran, luchan, en términos de Tekin (2024), contra viento y marea para mantenerlas en el tiempo. O también, abordan el conflicto como una oportunidad para crear nuevas formas de relacionarse, comunicarse, actuar, decidir, expresarse, con lo que logran conectar los hilos invisibles de reconocimiento recíproco en las relaciones íntimas (amor), jurídicas (derecho) y sociales (solidaridad) que nos habla Honneth (1997) y que constituyen la base de la estructura de integración social. Por otro lado, también está la advertencia Ainscow et al. (2024), quienes condicionan los cambios políticos que modifiquen las estructuras sociales y económicas en las cuales se encuentran las escuelas para aprovechar todo el potencial creativo que contienen. Esta cuestión es altamente necesaria, sin embargo, paralelamente el cambio también puede movilizarse desde abajo como lo hacen las aulas comunitarias dialógicas. Son fuerzas que no deben pensarse como excluyentes unas de otras. También, existe la necesidad de mostrar otras rutas desde las que pueden trabajar las escuelas que permitan convencer a los responsables de las políticas de mediar los cambios necesarios para que las escuelas agoten todo su potencial.

Finalmente, un cuarto ámbito que cabe discutir son las y los responsables de movilizar las formas de colaboración en las escuelas. Al respecto, la tesis de Hargreaves & Fullan (2014) sobre el desarrollo profesional que pone al docente como el motor esencial de todo el cambio educativo en las escuelas, desde los tres tipos de capitales humano, social y decisorio. La idea de estos autores, sobre que es mejor trabajar juntos que hacerlo en aislamiento, no es cuestionable. Lo que sí lo es, es que las posibilidades de mantener la colaboración se aumentan cuando se amplían las redes más allá de docentes como es el caso de las aulas comunitarias dialógicas. Esto es interesante, pues estos autores reconocen que si cualquiera de estos capitales se ve afectado impactará las posibilidades de los cambios que se buscan. Entonces dejar todo el peso en manos de un solo profesional siempre se correrá el riesgo de la falibilidad, en cambio, la suma de otros actores con potestad para decidir y actuar en las aulas hace la diferencia, pues en conjunto construyen saberes, haceres y sentires que les van otorgando identidad, al menos es lo que se muestra en las aulas comunitarias dialógicas. Sin embargo, cabe reconocer que los cambios pedagógicos, relacionales, racionales, expresivos y comunicativos que realizan quienes integran las aulas comunitarias dialógicas son altamente complejos y creemos que aún estamos muy lejos de llegar a comprenderlos en su totalidad, para ello sería necesario realizar más estudios desde otras disciplinas, por ejemplo, desde la antropología, la sociología y la psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2025). "La convivencia escolar es hoy el problema más urgente del sistema educativo". Entrevista *Diario Constitucional*. <https://www.diarioconstitucional.cl/entrevistas/la-convivencia-escolar-es-hoy-el-problema-mas-urgente-del-sistema-educativo-dice-mario-aguilar/> Recuperado el 01/12/2025.
- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., Viola, M. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>

- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., Viola, M. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Allidina, S., & Cunningham, W. A. (2023). Motivated Categories: Social Structures Shape the Construction of Social Categories Through Attentional Mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 27(4), 393-413. <https://doi.org/10.1177/10888683231172255> (Original work published 2023).
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269017>. DOI: 10.15359/ree.24-2.17.
- _____. (2023) (Re) construcción de una base conceptual para actividades de convivencia escolar, desde una metodología dialógico-participativa. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 373-389. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>.
- Beltrán, M. (2001). Sobre la noción de estructura social. *Revista Internacional De Sociología*, 59(30), 7-28. <https://doi.org/10.3989/ris.2001.i30.766>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. <http://doi:10.1108/JPCCC-03-2016-0007>
- Dávila, G., Bastías, C., Rojas, B. y Astorga, B. (2022). La organización colectiva y las relaciones intersubjetivas de tres aulas comunitarias de Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270075>.
- Deitelhoff, N. & Schmelzle, C. (2023). Social Integration Through Conflict: Mechanisms and Challenges in Pluralist Democracies. *Köln Z Soziol* 75(1), 69-93. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00886-3>
- Echterhoff, G., Higgins, E. T., & Levine, J. M. (2017). Shared Reality: Experiencing Commonality with others' Inner States about the World. *Perspectives on Psychological Science*, 4(5), 496-521. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01161.x>
- Fals Borda, O. (1978). *El problema de la como investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo.
- _____. (1981). *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Mosca Azul Editores.
- _____. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. RIL.
- _____. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redón Pantorra & J. Rasco Angulo (Eds.), *Metodología cualitativa en educación* (pp. 187-201). Miño y Dávila.
- Ferrada, D., & Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kinkelay ta che educational research: participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Ferrada, D., Astorga, B., Dávila, G., Del Pino, M. y Bastías, C. (2023a). Principios movilizadores y formas de organización de aulas comunitarias dialógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(1), 387-412. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000100387>
- Ferrada, D., Dávila, G., Astorga, B., Bastías-Díaz, C., Del Pino, M. (2023b). Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica: Enlazando Mundos en Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 887-912. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300887&lng=es&tln=es
- Ferrada, D., Jara, J., Seguel, A. (2021a). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Ferrada, D., Del Pino, M. (2021b). Transformando el Menosprecio en Reconocimiento. Comunidades Escolares Movilizadas. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>

- Ganugi, G., & Prandini, R. (2023). Fostering social cohesion at the neighbourhood scale: the role of two Social Streets in Ferrara and Verona. *SN Social Science*, 3(105) 1-25. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00688-6>
- Groh-Samberg, O., Schröder, T. & Speer, A. (2023). Social Milieus and Social Integration. From Theoretical Considerations to an Empirical Model. *Köln Z Soziol*, 75(1), 305–329. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00892-5>
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.
- Hardin, C. D. and E. T. Higgins (1996). Shared reality: How social verification makes the subjective objective. In R.M. Sorrentino and E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: The interpersonal context* (Vol. 3, pp. 28–84). New York: Guilford.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza de la cada escuela*. Morata.
- Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2020). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819–833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Palumbo, M. M., y Vacca, L. C. (2025). Orlando Fals Borda y el laboratorio metodológico: investigación crítica y comprometida en el período 1970-1975. En Figueroa, H & Pachón, D. (Editores). *Utopía, epistemología y política: a cien años del nacimiento de Orlando Fals Borda* (pp. 185-218). Ediciones Desde Abajo.
- Tekin, A. (2024). Teachers of action: when teachers take care of their own professional development. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2306993>

