

INVESTIGACIONES

Principios movilizadores y formas de organización de aulas comunitarias dialógicas¹

Mobilizing principles and forms of organization
of dialogic community classrooms

Donatila Ferrada^{a, b}

Blanca Astorga^{a, c}

Gianina Dávila^{a, d}

Miguel Del Pino^{a, b}

Cecilia Bastías^e

^a Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus), Chile.

^b Universidad Católica del Maule, Chile.

dferrada@ucm.cl, mdelpino@ucm.cl

^c Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

bastorga@academia.cl

^d Universidad Arturo Prat, Chile.

gianiandreadavila@gmail.com

^e Universidad de Concepción, Chile.

cecilia.bastias@gmail.com

RESUMEN

Las aulas comunitarias dialógicas son experiencias inéditas de transformación educativa al interior del sistema educativo formal chileno, de allí su interés científico. Esta investigación quiso conocer ¿cuáles son los principios movilizadores de la transformación que permiten mantener en el tiempo estas aulas comunitarias dialógicas? y ¿cuáles son sus formas de organización? Con este fin, mediante la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, se conformaron 8 comunidades de investigación en 8 escuelas en diversidad territorial, geográfica, cultural y lingüística distribuidas a lo largo del país. Para la construcción del conocimiento se trabajó con diálogos colectivos, conversaciones dialógicas, registros de audio y videos. Los resultados revelan que la transformación educativa se origina en problemáticas identificadas por los propios colectivos y sus acciones para transformarlas. Para ello, se organizan por medio de relaciones orgánicas de redes solidarias que profundizan la integración social al interior de cada aula, pero diferenciándose en función de las características contextuales.

Palabras clave: Pedagogía dialógica, transformación educativa, comunidad, movilización colectiva.

ABSTRACT

Dialogic community classrooms are unique experiences of educational transformation within the Chilean formal educational system, hence their scientific interest. This research intended to unveil the mobilizing principles of the transformation that has allowed these dialogic community classrooms to continue over time, and their forms of organization. To do this, through dialogic-*kishu kimkelay ta che* research, 8 research communities were formed in 8 schools in territorial, geographical, cultural and linguistic diversity distributed throughout the country. Knowledge

¹ Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Proyecto Fondecyt Regular 1221159

was constructed through collective dialogues, dialogic conversations, audio and video recordings. Results reveal that the educational transformation originates from problems identified by the same collective groups and their actions to transform them. For this, they organize through organic relationships of solidarity networks that deepen social integration within each classroom, but differing according to contextual characteristics.

Key words: Dialogic Pedagogy, educational transformation, community, collective mobilization.

1. INTRODUCCIÓN

Las aulas comunitarias son experiencias de Pedagogía Dialógica desarrolladas en escuelas públicas por el Movimiento Enlazador de Mundos en Chile desde el año 2005 a la fecha. Este movimiento surge de la crítica a las políticas educativas neoliberales y su efecto en el sistema educativo que fortalece la competitividad y homogeneización profundizando las desigualdades, segregaciones y discriminaciones en la población escolar, al mismo tiempo que fragmenta la escuela con su comunidad. De allí que Enlazador de Mundos se moviliza para transformar dichas prácticas de injusticia y para recomponer la vinculación entre la escuela y su comunidad por medio de puentes entre personas e instituciones de diferentes mundos, lenguas, saberes e identidades. Como consecuencia de ello nace la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos (Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, 2012).

La Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos asume un conjunto de principios acordados por quienes integran el movimiento social (Enlazador de Mundos), estos son: a) la realidad social es transformable; b) la transformación requiere de sueños y utopías; c) la transformación requiere de una radicalización de la solidaridad desde la cual significar y construir la realidad, donde el diálogo resulta fundamental; d) la transformación emerge desde y con los propios sujetos; y, e) la realidad se construye desde lo que somos como sujetos desde nuestros propios contextos (VV. AA., 2015). Estos principios orientan el accionar de estos colectivos en la búsqueda de una pedagogía que dé cuenta de ellos. De esta forma, a través de los años, han dado vida a lo que hoy conocemos como Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, a pesar de que quienes la ponen en acción no cuentan con una formación teórica sobre Pedagogía Dialógica, investigaciones posteriores sobre estas experiencias (Ferrada, 2020) revelan relación con algunos de los planteamientos de teóricos como Bakhtin (1991), Matusov (2009) y Freire (2006), principales referentes de la Pedagogía Dialógica internacional; no obstante, estas experiencias nacionales cuentan con atributos propios.

A la fecha, estudios sobre Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos evidencian que en la práctica se expresa en aulas comunitarias al interior del sistema educativo formal, construyendo proyectos con sentido colectivo que buscan igualdad educativa (Ferrada, 2020) e incorporan una diversidad de agentes al trabajo de aula, tales como madres, abuelas/os, docentes, estudiantes, investigadoras/es (Ferrada, 2012). También se ha encontrado que recuperan conocimientos de la cultura de la comunidad, los cuales ingresan al currículo escolar no como contextualización sino como ámbitos de saber, disputando con ello espacios y tiempos a los planes de estudios oficiales, transformando así la estructura curricular estatal (Ferrada *et al.*, 2021). Asimismo, la participación de agentes diversos en el aula posibilita la reciprocidad entre enseñanza y aprendizaje (Ferrada, 2020; George-Nascimento, 2015; Astorga, 2018), con la consecuente mejora de resultados de aprendizaje en las diversas materias escolares (Venegas, 2013; Ferrada, 2012, 2014; Andaur *et al.*,

2007; Del Pino *et al.*, 2009; Aravena *et al.*, 2011; Garrido *et al.*, 2014; Aguayo *et al.*, 2019; Aravena *et al.*, 2018).

Otro dato relevante es la extensión de las experiencias de aulas comunitarias a lo largo del país durante estos últimos 16 años (presentes hoy en 10 de las 16 regiones), cubriendo así una gran diversidad geográfica, territorial, lingüística, cultural y social. Se suma a esto la permanencia en el tiempo de estas aulas comunitarias, es decir, no se trata de proyectos acotados en el tiempo, sino de formas de trabajo que se asientan en la estructura del sistema educativo formal en el que se desarrollan. Lo anterior posiciona a estas experiencias de transformación educativa como de alto interés científico, pues pueden aportar conocimiento relevante para sostener los cambios que requiere la educación chilena caracterizada como una de las más segregadoras, exclusoras y desiguales de América Latina (Murillo, 2016), por tanto, reproductora de injusticias sociales.

Finalmente, estudios preliminares recientes y acotados (3 aulas) se han interesado en las dinámicas de organización que adoptan estas aulas comunitarias, dando cuenta de interacciones sociales que podrían estar revelando prácticas de reconocimiento recíproco y paridad participativa entre quienes forman parte de ellas (Ferrada y Del Pino, 2021), sin embargo, para ahondar en esta misma línea, se requiere seguir profundizando a través de estudios más amplios sobre qué moviliza y cómo se organizan estos colectivos que hace que se mantengan en el tiempo. Este fue el propósito de esta investigación que se abocó en buscar respuestas sobre ¿cuáles son los principios movilizadores de la transformación que permiten mantener en el tiempo estas aulas comunitarias dialógicas? y ¿cuáles son sus formas de organización?

2. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIAS. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

La Escuela está llamada a asumir nuevos desafíos y a «establecer una interacción directa con el entorno en el cual se encuentra» (Serrano, 2019, p. 42), dado el giro dialógico (Racionero, S. y Padrós, M., 2010) que han experimentado las prácticas educativas, debido a la necesidad de alcanzar mejores logros escolares y cohesión social (García-Carrión *et al.*, 2020). En primer término, esto implica valorar la incorporación de agentes sociales en las acciones escolares, generando con ello reconocimiento y amplitud en la participación de las personas en los procesos educativos que vivencian (Zurita, 2008), perfilando una nueva significación del rol de los agentes sociales, los que pueden contribuir a resolver las dificultades de contexto (Perales y Escobedo, 2016; Santizo, 2011). En segundo término, y como consecuencia de lo anterior, implica considerar que «la educación no puede interpretarse como una dinámica aislada de otros procesos sociales, sino como un espacio donde estos confluyen y se manifiestan» (Torres y Carrasco, 2017, p. 126). Desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos se concuerda con los planteamientos anteriores, porque se cree que es en los propios contextos escolares, al interior de las aulas, donde se puede contribuir de manera concreta en las transformaciones que la Escuela Pública chilena requiere (Ferrada, 2012).

Lo anterior permite desestimar que la Escuela es un lugar solo para el aprendizaje de materias específicas y debe ser considerada un espacio para la participación y la generación de cambios de impacto social (Cieza, 2006; Subirats, 2003), quedando de manifiesto la estrecha relación entre Escuela y Comunidad. En razón a ello, lo comunitario comprende «aquellos espacios locales o virtuales en donde las personas establecen lazos de

reconocimiento, solidaridad y ayuda mutua con base en una diversidad de identificaciones y afinidades que fomentan correspondencias, generando bienestar individual y social» (Ramírez, 2017, p. 81). En consecuencia, «los procesos educativos se vinculan con el devenir de la comunidad» (Ramírez, 2017, p. 82) y las personas logran superar el individualismo y trabajar juntas por una vida digna (Aguilera y González, 2014). La comunidad, entonces, se orienta hacia la tarea de colaborar y asumir la responsabilidad en las acciones, desde la ayuda mutua, porque se comprende «que la relación entre las personas no es estéril, sino que se construye hacia un bienestar común, es decir, todos los sujetos se reconocen y se enriquecen con los vínculos» (Ramírez, 2017, p. 81). Diversas experiencias de educación comunitaria desarrolladas en distintas partes del mundo recogen los planteamientos anteriores (Gallego *et al.*, 2016; González y Elicegui, 2000; Mancedo y Monteiro, 2009; Ramírez, 2017; Ruiz y Quiroz, 2014). Lo característico en todas ellas es que surgen como respuestas alternativas a las que brinda la escuela regular formal y de ese modo hacen frente a aquellas problemáticas que no logran ser resueltas por el sistema escolar.

Las primeras experiencias de educación comunitaria en América Latina surgen con la finalidad de atender a problemáticas como la educación indígena, el analfabetismo adulto y la deserción adolescente (Baronnet, 2013; Naranjo y Kreisel, 2018; Mancedo y Monteiro, 2009; Ruiz y Quiroz, 2014). Ejemplo de lo señalado es el caso del Programa de Aulas Comunitarias (PAC) en Uruguay. Este Programa «tiene como objetivo la inserción social de adolescentes de 12 a 15 años (...). Para el cumplimiento de dicho objetivo se procurará que los adolescentes logren la reincorporación y permanencia en centros de enseñanza públicos de Educación Media» (ANEP-MIDES, 2006, p. 2, citado en Mancedo y Monteiro, 2009). Otro ejemplo corresponde a la propuesta de enseñanza para pueblos indígenas desarrollada en México, la denominada «Secundaria comunitaria». Estas experiencias, documentadas por Ruiz y Quiroz (2014), se ubicaron en la localidad de Oaxaca (uno de los estados que presenta mayor diversidad cultural), se emplazan «en lugares marginados que requieren educación para los adolescentes que no tienen opción cerca de su comunidad de origen por no reunir el número necesario de alumnos para establecer una secundaria de organización completa» (Ruiz y Quiroz, 2014, p. 7). La Secundaria comunitaria es concebida como parte de la estructura de la comunidad, no de la institución escolar, y «tiene la misión de contribuir a la preservación, fortalecimiento y enriquecimiento de la cultura originaria» (Ruiz y Quiroz, 2014, p. 6).

En el caso de Chile, las experiencias de educación comunitaria se ubican en la denominada «educación popular». Estas experiencias surgieron en los años de la Unidad Popular y, posterior al Golpe de Estado, la movilización social decayó a su expresión mínima y su reactivación —lograda una década después— estuvo a cargo de «los sectores populares urbanos (...) que buscaban regenerar el tejido social dañado por la represión y resolver diversas necesidades básicas de la población, tanto materiales como no materiales, a partir de la gestión popular» (Fauré, 2016, p. 5). En el ámbito educativo surge el Movimiento de Educación Popular inspirado fuertemente en los planteamientos de Paulo Freire. No obstante, la represión política en la época de la dictadura, el devenir de la política educativa subsidiaria posdictadura y la privatización de la Educación socavaron el movimiento. A lo largo de las últimas décadas, diversos movimientos sociales comparten la idea de autogestión educativa, entre las que se cuentan la Coordinadora Popular Sur, Red de Escuelas Libres de Chile, Corporación Educacional Poblara y Escuela Pública Comunitaria, entre otras tantas que establecen una relación distante con el sistema escolar, lo que ha implicado «una serie de prácticas donde la juventud urbano popular ha dado

la espalda al sistema educativo formal buscando abastecerse autónomamente de saberes transformadores» (Fauré, 2016, párr. 18).

A diferencia de las experiencias nacionales de educación popular, así como de las experiencias latinoamericanas de educación comunitaria, la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos se desarrolla en el espacio físico de la escuela formal, en los establecimientos educacionales. Desde su interior, los diversos agentes sociales se autoconvocan para protagonizar procesos de transformación, con lo cual también contribuyen a proteger y promover la educación pública, logrando concretar reconocimiento y paridad participativa en las relaciones sociales y aportando al desarrollo de la justicia social (Ferrada y Del Pino, 2021).

Dadas las características antes señaladas sobre las experiencias de Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, las aulas comunitarias dialógicas son consideradas experiencias inéditas que se han movilizado en los establecimientos municipales donde las personas se autoconvocan a construir comunidades por el interés local de trabajar juntos, intencionando una forma propia y territorialmente situada de organizarse (Astorga, 2021; Dávila *et al.*, 2021; Ferrada, 2021; Ferrada y Del Pino, 2021). En ellas la sabiduría personal y cultural son atributos transversales que se comparten y permiten el establecimiento de praxis propias que, en todos los casos, son distintos a los dictámenes normativos unipersonales venidos desde las directrices institucionales o de organismos ministeriales. Mediante la participación que se genera al interior de las aulas comunitarias se logran reunir los intereses de los distintos agentes sociales, reconociéndose una corresponsabilidad en todos los ámbitos que involucra el proceso de transformación y que abarca los planos académicos, sociales y culturales. A partir de ello se origina una ruptura con las modalidades organizativas que desde siempre se han convenido en la escuela tradicional (Ferrada y Del Pino, 2021). Desde la perspectiva dialógica, la Escuela puede abrirse a su comunidad, estrechar vínculos, decidir colectivamente sus objetivos y formas de concreción pedagógica (Astorga, 2021) desde un diálogo polifónico capaz de integrar lo genuino de los saberes y sentires de todos quienes participan de ella, revitalizar lo territorial, lo cultural y lo lingüístico y ponerlo al servicio de la construcción de conocimientos escolares.

3. MÉTODO

El enfoque metodológico del estudio corresponde a la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, que busca establecer puentes epistemológicos entre diversas culturas a fin de generar conocimiento sin predominio interpretativo de alguna de ellas. Entre esta diversidad cultural en Chile, se encuentra la cultura occidental y la cultura indígena, así la dialogicidad se considera un aporte occidental que permite generar conocimiento desde polifonías abiertas a nuevos significados, y *kishu kimkelay ta che*, un aporte indígena mapuce que significa «ninguna persona conoce y aprende por sí misma», sino en colaboración con otras y en base al legado histórico de su pueblo (Catriquir, 2014; Ferrada, 2017; Ferrada y Del Pino, 2018; Ferrada *et al.*, 2014). Ambos conceptos se encuentran mediados por procesos intersubjetivos. Este enfoque se adscribe al paradigma participativo de investigación-acción que considera la realidad objetiva como una coconstrucción intersubjetiva entre los sujetos y el universo dado a través de intercambios participativos críticos, la construcción de conocimiento vivo y comunitario entre todos los sujetos (Guba y Lincoln, 2012; Gayá Wicks y Reason, 2009; Heron y Reason, 1997).

La metodología de investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* comprende la realidad como una integración simultánea entre la teoría y la práctica, lo cual significa que «todo el proceso investigativo requiere de profundos procesos de praxis que involucren constantes reflexiones sobre la práctica, y constantes prácticas orientadas por las reflexiones» (Ferrada, 2017, p. 183). Para ello, el quehacer investigativo articula un plano epistemológico con uno de praxis colectivas que se origina con la conformación de comunidades de investigación, encargadas de dar vida a todo el trabajo investigativo.

3.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS AULAS COMUNITARIAS Y DE LAS COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN

Se conformaron 8 comunidades de investigación en 8 aulas comunitarias distribuidas en 5 regiones de Chile; a saber, una en Tarapacá (zona norte), una en Metropolitana (zona central), una en Maule (zona central), tres en Biobío (zona centro sur) y dos en La Araucanía (zona sur). Estas aulas se sitúan en territorios en diversidad geográfica, cultural, lingüística e histórica y difieren en los periodos de tiempo que lleva cada transformación. Por su parte, las comunidades de investigación son heterogéneas en cuanto a personas participantes, cuyo eje común es que al menos cuentan con docentes de aula, escolares e investigadoras/es; además incluyen diversidad de género, edad y formación académica (Tabla 1). Todo ello con la finalidad de hacer efectiva la igualdad epistémica entre quienes participan, es decir, cada participante contribuye desde su propia sabiduría, ya sea experiencial o académica.

Tabla 1. Caracterización de las aulas comunitarias y de las comunidades de investigación

Identificación	Caracterización	Integrantes aulas	Integrantes de la comunidad de investigación
Tarapaqueña	Cultura del desierto, andina, costera, urbana. 5 años de antigüedad. Dependencia municipal.	38	6 (1 docente; 3 estudiantes del aula; 2 académicas).
Del Valle Central	Cultura agrícola e industrial, valle central, semirural. 4 años de antigüedad. Dependencia municipal.	37	5 (1 docente responsable del aula, 2 docentes de educación diferencial, 1 asistente de aula, 1 investigadora).
Campesina	Cultura campesina, agrícola, artesana, rural, secano costero. 6 años de antigüedad. Dependencia municipal.	25	15 (1 docente responsable de aula, 8 estudiantes, 3 artesanas, 1 personal técnico, 1 asistente de aula y 1 investigadora).
Industrial-pesquera A	Cultura industrial pesquera, costera, urbana. 9 años de antigüedad. Dependencia municipal.	47	10 (1 docente de aula, 1 profesor diferencial, 3 estudiantes de pedagogía, 2 estudiantes niveles superiores, 1 estudiante mismo nivel, 1 académica experta, 1 investigadora).

Industrial-pesquera B	Cultura industrial pesquera, costera, urbana. 4 años de antigüedad. Dependencia municipal.	38	13 (1 docente de aula, 1 profesor diferencial, 2 profesores especialidad, 1 estudiante de pedagogía, 2 madres, 4 estudiantes del mismo nivel, 1 académica experta, 1 investigadora).
Minera	Cultura minera, pequeño comercio, urbana. 12 años de antigüedad. Dependencia municipal.	51	14 (1 docente, 1 asistente de aula, 1 auxiliar, 5 madres, 1 abuela, 4 estudiantes, 1 investigadora).
Mapuce A	Cultura mapuce, costera, agrícola, rural. 10 años de antigüedad. Dependencia de la Asociación indígena.	14	14 (2 docentes, 3 miembros de la comunidad, 21 estudiantes, 3 estudiantes de pregrado de pedagogía, 1 investigador).
Mapuce B	Cultura mapuce, costera, agrícola, rural. 10 años de antigüedad. Dependencia de la Asociación indígena.	14	14 (2 docentes, 3 miembros de la comunidad, 21 estudiantes, 3 estudiantes de pregrado de pedagogía, 1 investigador).
Total de participantes		264	91

Estas comunidades de investigación, como es propio de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, una vez conformadas definen ¿qué investigar?, en este caso, y a propósito que estas comunidades se encuentran vinculadas a través de un proyecto de investigación nacional, acordaron en conjunto dar cuenta de la pregunta: ¿cuáles son los principios movilizados de la transformación que permiten mantener en el tiempo estas aulas comunitarias dialógicas? y ¿cuáles son sus formas de organización? De igual forma, estas mismas comunidades de investigación acuerdan en forma conjunta los procedimientos para construir el conocimiento, es decir, deciden cómo investigar.

3.2. PROCEDIMIENTOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO COLECTIVO

Los procedimientos seleccionados por las comunidades de investigación fueron: i) la conversación dialógica, entendida como un diálogo entre dos participantes respecto de la problemática que la comunidad de investigación considera clave de profundizar; ii) el diálogo colectivo, entendido como una conversación grupal establecida entre varias personas participantes que la comunidad de investigación considera fundamentales para construir el conocimiento que buscan (Ferrada *et al.*, 2014; Ferrada y Del Pino, 2018); y iii) registros audiovisuales de clases y reuniones preparatorias de clases. De esta forma, durante los 4 años que duró la investigación se realizaron 240 conversaciones dialógicas, 128 diálogos colectivos y se registraron 192 clases de aulas comunitarias y 60 preparación de clases. Todos estos procedimientos fueron transcritos e incorporados en una base de datos usando el software NVIVO 12.0.

3.3. LEVANTAMIENTO DE CATEGORÍAS Y NODOS TEMÁTICOS

Con la base de datos elaborada, en primer término, cada comunidad de investigación desarrolló el levantamiento de nodos temáticos y, en segundo término, se procedió a consensuar las categorías a partir de dichos nodos (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías y nodos temáticos

Categorías	Nodos temáticos	Definición
1. Principios movilizados de la transformación	1.1. Génesis de la transformación	Problemáticas que los colectivos identifican y que les moviliza para iniciar la construcción del aula comunitaria.
	1.2. Orientación de la transformación	Orientaciones de los colectivos que movilizan sus transformaciones.
	1.3. Sinergia entre participantes	Participación de los colectivos que sobrepasan sus acciones individuales.
2. Organización del colectivo	2.1. Articulación de redes	Identificación de las redes presentes en las aulas comunitarias.
	2.2. Trabajo de aula	Formas de organizar el trabajo en cada aula comunitaria.
	2.3. Territorialidad escolar	Definición de los conceptos de territorialidad dado por las aulas comunitarias.

Resultado de este proceso se levantaron 984 nodos temáticos en las 8 aulas estudiadas distribuidos en ambas categorías (principios movilizados de la transformación y organización del colectivo).

3.4. VALIDACIÓN COLECTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Con la finalidad de realizar la validación colectiva de la codificación de los nodos temáticos se usó el procedimiento *az kintun*, que significa en lenguaje mapuce «mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros» (Ferrada y Del Pino, 2018, p. 10). Este procedimiento se realizó en total en 128 ocasiones en las 8 aulas comunitarias durante el periodo que duró el estudio, con lo cual se legitimó el carácter colectivo de la construcción del conocimiento que se perseguía alcanzar.

4. RESULTADOS

Los resultados en las 8 aulas comunitarias estudiadas se organizaron a través de dos matrices construidas por las comunidades de investigación. La primera corresponde a los principios movilizados de la transformación, y la segunda, a la organización del colectivo.

4.1. PRINCIPIOS MOVILIZADORES DE LA TRANSFORMACIÓN EN AULAS COMUNITARIAS

Los principios movilizados de la transformación construidos por las comunidades de investigación se reconstruyeron a partir de las categorías de génesis, orientación y sinergias entre participantes que sostienen la transformación en cada una de estas aulas comunitarias.

4.1.1. Génesis de la transformación

Los resultados muestran que la génesis de la transformación se encuentra en problemáticas que los propios colectivos identifican y que les moviliza para iniciar la construcción del aula comunitaria. Los hallazgos revelan que son tres problemáticas que dan origen a estas aulas, a saber: a) la fragmentación social manifestada en el distanciamiento y/o quiebre de relaciones entre la escuela y su comunidad; b) la homogeneización curricular nacional impuesta por el Estado que lleva consigo el desconocimiento de la diversidad cultural presente en los territorios; y c) las relaciones de poder que se establecen entre agencias y agentes educativos que dificultan los procesos propios de la escuela. No obstante, las aulas mantienen diferencias y similitudes (Figura 1). Si bien todas las aulas coinciden en el nodo de rechazo a la homogeneización curricular, difieren en otros nodos. Se evidencia que mientras el aula tarapaqueña y el aula minera coinciden en los tres nodos, el aula campesina se moviliza además por recomponer la fragmentación social, en cambio, las aulas mapuce A y B y las aulas industrial-pesquera A y B suman el rechazo a las relaciones de poder.

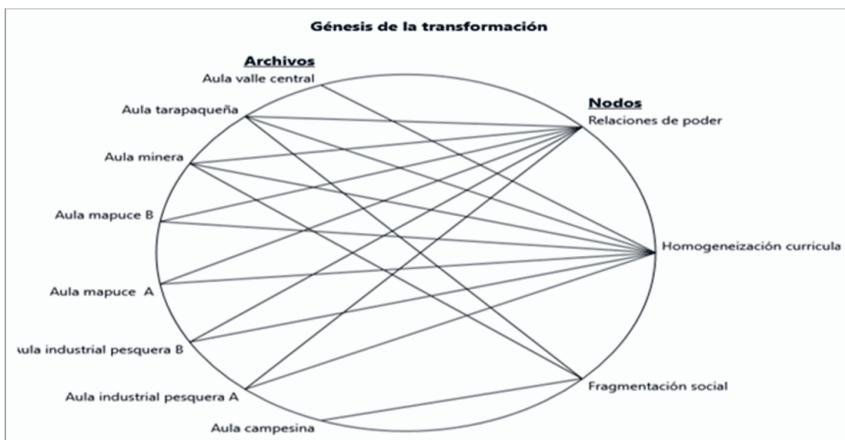


Figura 1. Génesis de la transformación de las aulas.

Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

Un análisis más profundo en cada uno de estos nodos que dan significado a la génesis de la transformación permite consolidar tanto las diferencias como las similitudes presentes en estas aulas comunitarias (Tabla 3).

Tabla 3. Nodos presentes en génesis de la transformación

Aula comunitaria	Fragmentación social	Homogeneización curricular	Relaciones de poder
Tarapaqueña	Actores educativos desarticulados. Escuela desvinculada de la comunidad.	Crítica al currículo homogeneizante. Construcción curricular unilateral para responder a exigencias de rendimiento estatal.	Jerarquía de género entre pares (masculina frente a femenina en escolares). Jerarquía de edad entre personas adultas (docentes) respecto de menores (escolares).
Del valle central		Diseño curricular para responder a las exigencias de rendimiento del Estado.	
Campesina	Conflictos al interior de la escuela. Relaciones rotas entre la escuela y la comunidad.	Ausencia de cultura local (cultura campesina).	
Industrial pesquera A		Adaptación didáctica para responder exigencias de rendimiento académico del Estado.	Jerarquía por experticia (docentes) Jerarquía por ente regulador (Estado). Jerarquía por escala de mando (equipo de gestión de escuela).
Industrial-pesquera B		Adaptación didáctica para responder exigencias de rendimiento académico del Estado.	Jerarquía por experticia (docentes) Jerarquía por ente regulador (Estado). Jerarquía por escala de mando (equipo de gestión de escuela).
Minera	Desmotivación y desinterés en las personas. Desvinculación entre actantes educativos.	Ausencia de cultura local (minera y feriante en el currículo escolar). Exigencias por rendimiento académico del Estado.	Presión Ministerial sobre el trabajo docente. Presión del equipo de gestión por prueba SIMCE.

Mapuce A		Currículo homogeneizador monocultural y colonizador. Omisión de lengua y cultura mapuce.	Imposición estatal del programa intercultural bilingüe que rechaza la comunidad
Mapuce B		Currículo homogeneizador monocultural y colonizador. Omisión de lengua y cultura mapuce.	Imposición estatal del programa intercultural bilingüe que rechaza la comunidad.

El primer nodo que define el origen de la transformación es el de fragmentación social. El aula tarapaqueña y el aula minera coinciden en la falta de vínculo tanto a nivel de personas (agentes educativos) como de instituciones (escuela-comunidad), en cambio, en el aula campesina se trata de quiebre de relaciones entre agentes educativos y entre la escuela y su comunidad. Si bien en estas tres aulas identifican la fragmentación social como uno de los ejes de la génesis de su transformación, sin duda el caso del aula campesina resulta más profundo. El segundo nodo que define la génesis de la transformación, el nodo de homogeneización curricular presente en las 8 aulas estudiadas revela que las aulas rechazan de plano la homogeneización curricular impuesta por el Estado, en algunos casos coinciden en que las acciones educativas son solo adecuaciones para rendir académicamente frente a las exigencias del Estado (tarapaqueña, del valle central, industrial-pesquera A y B y minera), cuestión que trae como consecuencia la ausencia de la cultura local (aula campesina y minera) y la visión monocultural y colonizadora (aulas mapuce A y B). Y el tercer nodo, las relaciones de poder presente en 6 de las 8 aulas, distingue dos tipos de jerarquías, unas que ocurren al interior de la escuela, como las relaciones jerárquicas de género y de edad (tarapaqueña), escala de mando y experticia (industrial pesquera A y B, minera); y otras que pertenecen a la estructura del sistema educativo, imposición del Estado (mapuce A y B), Ministerial (industrial pesquera A y B, y minera).

4.1.2. Orientación de la transformación

Los resultados muestran que la orientación de la transformación de las aulas comunitarias se relaciona con: a) logros académicos; b) ampliación cultural del currículo escolar; y, c) acción política. Los hallazgos revelan algunas coincidencias y diferencias entre las aulas en estos nodos (Figura 2). Así, mientras, las aulas del valle central, tarapaqueña y minera se orientan por la ampliación cultural y por logros académicos, esta última también lo hace por la acción política, cuestión que coincide con las aulas mapuce A y B que solo optan por esta orientación. En cambio, las aulas industrial-pesquera A y B solo se movilizan por logros académicos.

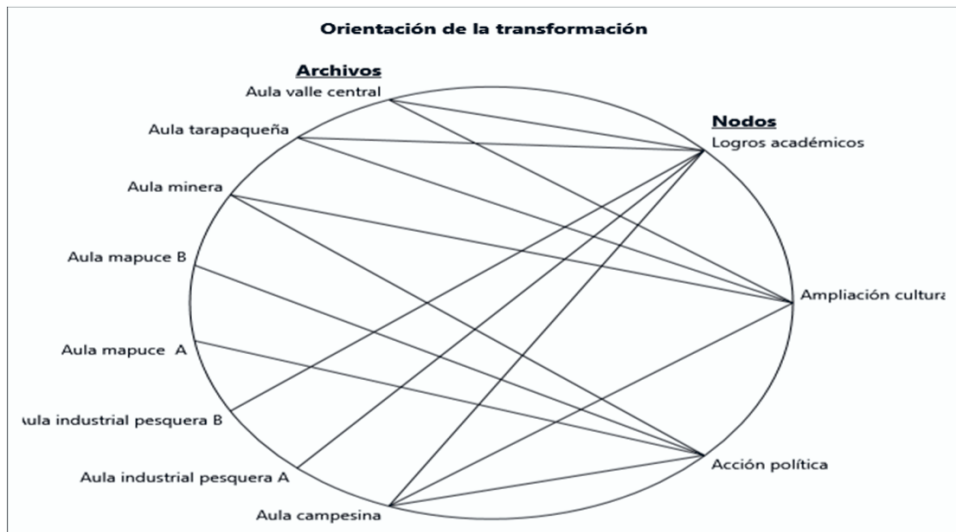


Figura 2. Orientación de la transformación.
 Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

Un análisis más profundo en cada uno de estos nodos permite consolidar tanto las diferencias como las similitudes sobre la orientación de la transformación de estas aulas comunitarias (Tabla 4).

Tabla 4. Nodos presentes en la orientación de la participación

Aula comunitaria	Ampliación cultural	Acción política	Logros académicos
Tarapaqueña	Incorporación de saberes culturales locales. Incorporación de contexto inclusivo.		Ofrecer diversidad de posibilidades de aprendizaje.
Del valle central	Incorporación de intereses de escolares. Incorporación de saberes culturales locales.		Ofrecer diversidad de posibilidades de aprendizaje.
Campesina	Incorporación de saberes y prácticas culturales locales. Incorporar saberes no convencionales (yoga).	Superación de la burocracia. Superación de críticas externas a la escuela. Cambio estructural del proyecto colectivo con saberes locales.	Ofrecer diversidad de posibilidades de aprendizaje.

Industrial-pesquera A			Mantener la experiencia basada en logros académicos Ofrecer diversidad de posibilidades de aprendizaje.
Industrial-pesquera B			Ofrecer diversidad de posibilidades de aprendizaje.
Minera	Incorporación de cultura minera y feriante. Incorporación de saberes emocionales y afectivos. Incorporación de saberes inclusivo.	Cambio estructural del proyecto educativo con saberes locales.	
Mapuce A		Reivindicación de la cultura y lengua mapuce a través de currículum propio. Cambio estructural del proyecto educativo.	
Mapuce B		Reivindicación de la cultura y lengua mapuce a través de currículum propio. Cambio estructural del proyecto educativo.	

Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

El primer nodo que orienta la transformación en estas aulas es la ampliación cultural. Las aulas tarapaqueñas, del valle central, campesina y minera coinciden en la incorporación de saberes locales y saberes socioemocionales como finalidad de la transformación, con pequeños matices entre ellas. Sin embargo, las aulas campesina y minera suman el nodo de acción política como parte de su proyecto transformador avanzando hacia un cambio estructural del currículum escolar, cuestión que también emerge en las aulas mapuce A y B, pero con mucha más fuerza pues el cambio estructural que estas aulas persiguen es la consolidación del *kimvn* mapuce a través de planes y programas propios (previamente aprobados por el Mineduc). El tercer nodo, logros académicos, resulta ser foco de transformación en las aulas tarapaqueña, del valle central, campesina e industrial pesquera A y B.

4.1.3. Sinergia entre participantes

Los resultados muestran que se producen sinergias entre agentes participantes toda vez que sus acciones sobrepasan los aportes individuales. Las comunidades de investigación identificaron tres nodos que permiten definir esta categoría, a saber, a) sentido colectivo del

proyecto transformador; b) decisiones colectivas; y, c) construcción de comunidad. Los hallazgos demuestran que las 8 aulas comunitarias coinciden en todos estos nodos (Figura 3).

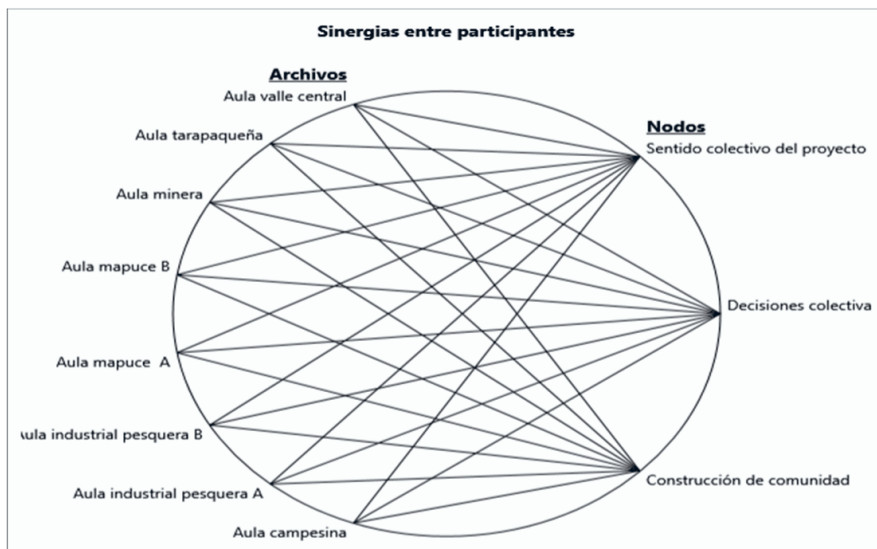


Figura 3. Sinergia entre participantes.
 Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

Un análisis más profundo en cada uno de estos nodos permite evidenciar las similitudes que sostienen estas aulas comunitarias como también algunas diferencias (Tabla 5).

Tabla 5. Nodos temáticos presentes en las sinergias entre agentes participantes

Aula comunitaria	Sentido colectivo	Construcción de comunidad	Decisiones colectivas
Tarapaqueña	En torno a la orientación de la transformación. En torno a la colaboración entre la diversidad de participantes.	Se generan ambientes afectivos entre todas las personas. Se incorporan aspectos culturales locales (vida marina, pueblos andinos).	Se distribuyen equitativamente los roles y espacios en el aula.
Del Valle central	En torno a la orientación y el compromiso por la transformación. En torno a la colaboración entre la diversidad de participantes.	Se construye bienestar entre todo el colectivo que trabaja en el aula. Se incorporan aspectos cultura local (horticultura).	Se distribuyen equitativamente los roles en el aula.

Campešina	En torno a la orientación y el compromiso por la transformación. En torno a la colaboración entre la diversidad de participantes En torno a recuperación de las culturas locales.	Se generan ambientes afectivos y solidarios entre todas las personas. Se incorporan aspectos culturales locales (gastronomía, artesanía, horticultura).	Se distribuyen equitativamente los roles en el aula. Se consensuan las propuestas entre todas las personas.
Industrial-pesquera A	En torno a la orientación y el compromiso por la transformación. En torno a la colaboración entre la diversidad de participantes.	Se generan ambientes de colaboración entre participantes para mantener la transformación.	Se distribuyen los roles y espacios entre todas las personas participantes.
Industrial-pesquera B	En torno a la orientación y el compromiso por la transformación. En torno a la colaboración entre la diversidad de participantes.	Se generan ambientes de colaboración entre participantes para mantener la transformación.	Se distribuyen los roles y espacios entre todas las personas participantes.
Minera	En torno a la orientación y el compromiso por la transformación. En torno a la colaboración entre la diversidad de participantes. En torno a recuperación de las culturas locales.	Se generan ambientes afectivos y solidarios entre todas las personas. Se incorporan aspectos culturales locales (minera y feriante).	Se distribuyen equitativamente los roles en el aula. Se consensuan las propuestas entre todas las personas.
Mapuce A	En torno a la recuperación del <i>kimvn mapuce</i> como eje de la transformación.	Se desarrolla currículo escolar con asignaturas en lengua y cultura mapuce.	Se validan colectivamente las propuestas educativas por parte de la comunidad. Se considera el respeto de las voces de autoridades mapuce.
Mapuce B	En torno a la recuperación del <i>kimvn mapuce</i> como eje de la transformación.	Se desarrolla currículo escolar con asignatura en lengua y cultura mapuce.	Se validan colectivamente las propuestas educativas por parte de la comunidad. Se considera el respeto de las voces de autoridades mapuce.

Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

El primer nodo que define las sinergias entre participantes de todas estas aulas comunitarias es el sentido colectivo que otorgan a sus respectivos proyectos, no obstante, se observan diferencias entre algunas aulas; así, mientras las aulas tarapaqueña, del valle

central, industrial-pesquera A y B el sentido colectivo se traduce en acuerdos sobre la orientación, la colaboración y el compromiso en el tiempo por la transformación, las aulas campesina y minera suman los acuerdos por la recuperación de las culturas locales. En esta misma línea se encuentran las aulas mapuce A y B cuyos acuerdos se establecen con base en la recuperación del *kimvn* mapuce. El segundo nodo, la construcción de comunidad, también revela algunas diferencias entre las aulas: en primer término, están las aulas que fortalecen vínculos afectivos e incorporación de saberes culturales locales (tarapaqueña, del valle central, campesina, minera). En una línea más profunda respecto de las culturas de la comunidad se encuentran las aulas mapuce A y B, que desde planes y programas propios transformaron el currículo escolar en uno que equipara asignaturas oficiales con asignaturas propias del *kimvn* mapuce. Por su parte, las aulas industrial-pesquera A y B, cuando construyen comunidad, lo hacen a partir de los vínculos afectivos y de colaboración desde los cuales establecen y mantienen redes de apoyo. En el tercer y último nodo, decisiones colectivas revelan el carácter común de las acciones que emprenden cotidianamente estas aulas, destacando la distribución equitativa de roles y espacios de las aulas tarapaqueña, del valle central e industrial-pesquera A y B. Aspecto que las aulas campesina y minera suman a las decisiones consensuadas de las propuestas que presentan sus participantes. Las aulas mapuce A y B profundizan este último aspecto y avanzan hacia la validación colectiva de las propuestas, pero sin desconocer la voz de las autoridades mapuce, quienes tienen la última palabra en estas decisiones.

4.2. ORGANIZACIÓN DEL COLECTIVO

La organización del colectivo se realizó a partir de categorías que emergieron en el transcurso del estudio y que las comunidades de investigación denominaron «articulación de redes», «trabajo de aula» y «territorialidad escolar».

4.2.1. *Articulación de redes*

Los resultados se organizaron a partir de la identificación de dos tipos de redes presentes en las aulas comunitarias. Las primeras corresponden a articulación de redes entre personas y las segundas a redes con otras instituciones. Los hallazgos revelan que todas las aulas comunitarias establecen redes entre personas y con otras instituciones, a excepción del aula tarapaqueña que no tiene presencia en esta última (Figura 4).

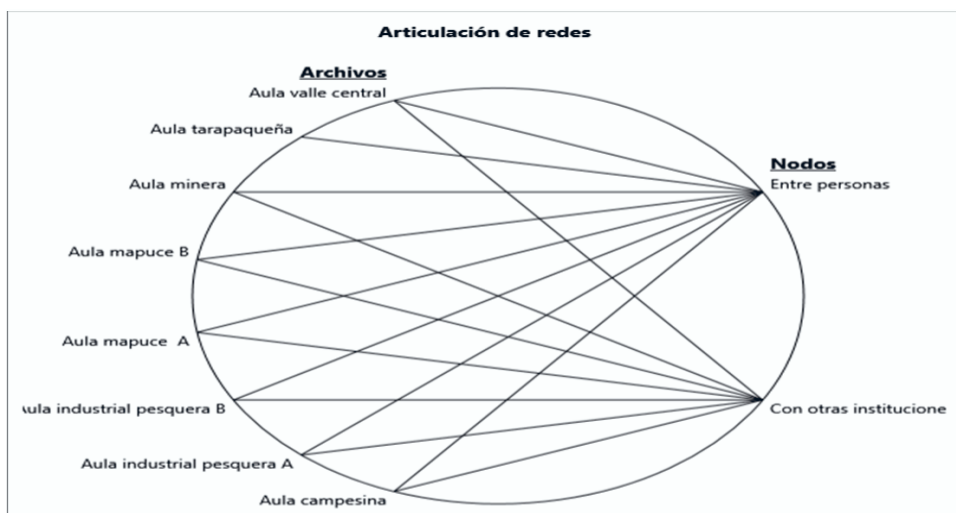


Figura 4. Articulación de redes.

Fuente. Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

Un análisis más profundo en cada uno de estos nodos permite evidenciar las similitudes que sostienen estas aulas comunitarias como también algunas diferencias (Tabla 6).

Tabla 6. Nodos presentes en articulación de redes

Aula comunitaria	Entre personas	Con otras instituciones
Tarapaqueña	Redes entre docente, escolares, asistente, docentes universitarias, familias de escolares, estudiantes universitarias.	
Del Valle central	Redes entre docente, escolares, docentes universitarias, asistente, familias de escolares, estudiantes universitarias.	Redes formales con el sistema educativo.
Campesina	Redes entre docentes, asistente, escolares, apoderados, familiares (madres y abuelas), artesanas, campesinos.	Redes formales de escuela con el sistema educativo (microcentro). Museos de la provincia.
Industrial-pesquera A	Redes entre docente, escolares, asistente, docentes universitarias, estudiantes universitarias.	Vínculo formal entre escuela-universidad a través de convenio
Industrial-pesquera B	Redes entre docente, escolares, asistente, docentes universitarias, familias de escolares, estudiantes universitarias.	Vínculo formal entre escuela y universidad a través de convenio.

Minera	Redes entre docente, escolares, asistente, docentes universitarias, familias de escolares (madres y abuelas).	Gremio Docente. Universidades.
Mapuce A	Redes entre docentes, escolares, personas de la comunidad (lof), autoridades mapuce, familias, estudiantes universitarios, docentes universitarios.	Redes con otras escuelas mapuce.
Mapuce B	Redes entre docentes, escolares, personas de la comunidad (lof), autoridades mapuce, familias, estudiantes universitarios, docentes universitarios.	Redes con otras escuelas mapuce.

Fuente. Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

En el primer nodo, articulación de redes entre personas, podemos observar que la mayoría de las aulas coincide en redes de personas de la propia aula, de las familias de escolares y de otras provenientes de la universidad (tarapaqueña, del valle central, industrial-pesquera B, minera y mapuce A y B). Cabe destacar que el aula campesina extiende sus redes —además de las ya mencionadas— a otros miembros de la comunidad, como artesanas y campesinos. Solo el aula industrial-pesquera A no incorpora miembros de la familia como parte de sus redes. En el segundo nodo, articulación de redes con otras instituciones, se revelan mayores diferencias entre las aulas. En primer lugar, las aulas del valle central y campesina coinciden en que ambas establecen redes formales con el sistema educativo (DEM, dirección provincial, etc.), pero esta última, además, suma redes con museos de la provincia. Luego, las aulas industrial-pesquera A y B establecen redes formales con una universidad a través de un convenio. Por su parte, el aula minera lo hace con el gremio docente y con una universidad de la región. Finalmente, las aulas mapuce lo hacen con otras escuelas mapuce.

4.2.2. Trabajo de aula

Los resultados se organizaron a partir de la identificación de tres formas de coordinar el trabajo de aula, a saber: a) talleres, b) prácticas culturales propias de la comunidad y c) diversidad de agrupaciones. Los hallazgos revelan que la mayoría de las aulas comunitarias optan por la diversidad de agrupaciones (del valle central, tarapaqueña, minera, industrial-pesquera A y B), seguidas de la incorporación de prácticas culturales de la comunidad (minera, mapuce A y B, campesina), sumando a esta los talleres presentes en el aula campesina (Figura 5).

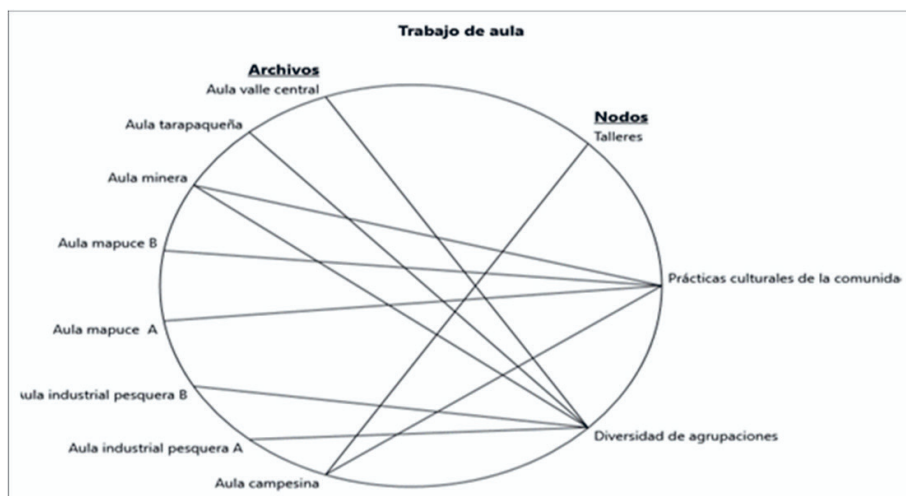


Figura 5. Nodos presentes en trabajo de aula.

Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

Un análisis más profundo en cada uno de estos nodos permite evidenciar las similitudes y diferencias entre estas aulas comunitarias (Tabla 7).

Tabla 7. Nodos presentes en trabajo de aula

Aula comunitaria	Talleres	Prácticas culturales de la comunidad	Diversidad de agrupaciones
Tarapaqueña			Grupos interactivos.
Del valle central			Grupos interactivos.
Campesina	Taller de yoga. Taller de salud y sanación. Taller de nutrición.	Artesanía greda y coirón. Gastronomía local. Cuidado de animales. Horticultura.	Trabajo de grupos laboratorios. Noticiero en el aula. Juegos educativos.
Industrial-pesquera A			Grupos interactivos.
Industrial-pesquera B			Grupos interactivos.
Minera		Dramatización historias y relatos mineros. Recreación de prácticas de la feria.	Grupos interactivos.
Mapuce A		Ceremonias ancestrales, parlamentos, <i>xawvn</i> , <i>nuxam</i> .	Agrupaciones circulares.
Mapuce B		Ceremonias ancestrales, parlamentos, <i>xawvn</i> , <i>nuxam</i> .	Agrupaciones circulares.

Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

El primer nodo refleja la diversidad de talleres que suma al currículo escolar el aula campesina, cuestión que la distingue claramente de las otras; además, esta también incorpora el segundo nodo, prácticas culturales de la comunidad propias de la cultura campesina en la que se sitúa. Esto último la hace coincidir con las aulas minera y mapuce A y B, incorporando estas además sus prácticas culturales que las caracterizan. El aula campesina suma también el tercer nodo de diversidad de agrupaciones con amplia variedad de ellos, a diferencia de otras aulas que solo desarrollan grupos interactivos (tarapaqueña, del valle central, industrial-pesquera A y B y minera). Finalmente, en el caso de las aulas mapuce A y B, las agrupaciones circulares son correspondientes con su cultura.

4.2.3. Territorialidad escolar

Los resultados se organizaron a partir de la identificación de dos conceptos de territorialidad escolar, a saber: a) abierta a la comunidad y b) extendida en la comunidad. Los hallazgos revelan que todas las aulas comunitarias se abren a la comunidad, en cambio solo tres de ellas se extienden en la comunidad (mapuce A y B y campesina) (Figura 6).

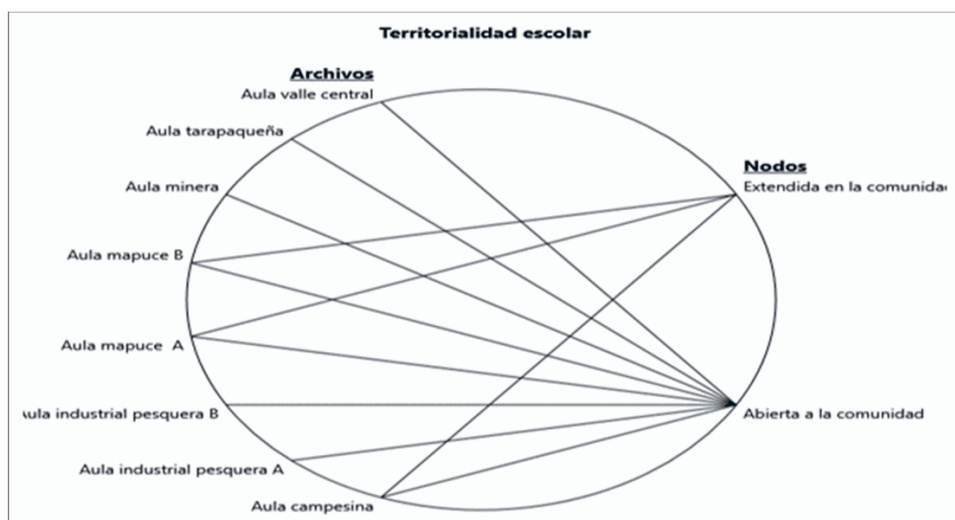


Figura 6. Nodos presentes en territorialidad escolar.
Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

Un análisis más profundo en cada uno de estos nodos permite evidenciar las similitudes y diferencias entre estas aulas comunitarias (Tabla 8).

Tabla 8. Nodos presentes en territorialidad escolar

Aula comunitaria	Abierta a la comunidad	Extendida en la comunidad
Tarapaqueña	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar, de formación para estudiantes de pregrado y de la familia.	
Del valle central	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar, de formación para estudiantes de pregrado y de la familia.	
Campesina	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar, de la familia y de la comunidad.	Hogares de las familias, talleres artesanales, naturaleza abierta se transforman en espacios de aprendizaje para quienes participan del aula comunitaria.
Industrial-pesquera A	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar y de formación para estudiantes de pregrado.	
Industrial-pesquera B	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar, de formación para estudiantes de pregrado y de la familia.	
Minera	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar, y de la familia	
Mapuce A	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar, de formación para estudiantes de pregrado y del lof.	La Ruka, telares de artesanía, invernaderos de hierbas medicinales y árboles nativos, mar y tierra se transforman en espacios de aprendizaje para quienes participan del aula comunitaria.
Mapuce B	Aula comunitaria como espacio de aprendizaje escolar, de formación para estudiantes de pregrado y del lof.	La Ruka, telares de artesanía, invernaderos de hierbas medicinales y árboles nativos, mar y tierra se transforman en espacios de aprendizaje para quienes participan del aula comunitaria.

Fuente: Elaboración propia en NVIVO 12.0 Plus con datos del proyecto.

El primer nodo, la territorialidad escolar abierta a la comunidad, revela algunas diferencias entre las aulas: están aquellas que transforman el aula comunitaria y/o la escuela en espacios de aprendizaje donde se integra una diversidad de participantes externos (campesina, mapuce); mientras que otras lo circunscriben a las familias y a personas provenientes de universidades (tarapaqueña, del valle central, industrial-pesquera B, minera); más reducida resulta un aula que solo lo hace con personas provenientes de universidades (industrial-pesquera A). El segundo nodo, la territorialidad escolar extendida

en la comunidad, se encuentra en tres aulas (campesina, mapuce A y B), las cuales hacen uso de otros espacios distintos al aula (en escuela) y los transforman en espacios de aprendizaje.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Qué hace que las personas se movilizan? Los resultados permiten identificar una categoría —denominada por las comunidades de investigación como «principios movilizados»— común en todas las aulas (tarapaqueña, valle central, campesina, minera, industrial-pesquera A y B, mapuce A y B). Esta categoría matriz permite, por una parte, mostrar coincidencias y, por otra, diferenciar cada una de ellas. Un primer aspecto común se revela en la génesis de la transformación, pues todas ellas se inician a partir de problemáticas identificadas por quienes las conforman. Un segundo aspecto en que coinciden es la identificación de homogeneización curricular como problemática originadora. En cambio, otras problemáticas se asemejan menos entre ellas, a saber: la fragmentación social aparece en 3 de ellas (tarapaqueña, campesina y minera) y las relaciones de poder en 5 (tarapaqueña, industrial-pesquera A y B, minera A y B). Lo interesante es que estas problemáticas movilizan a los colectivos para la resolución de las mismas, es decir, se trata de transformar los obstáculos en oportunidades de cambios (Freire, 2006; Freire *et al.*, 1987). Así, estos colectivos se movilizan por recomponer la integración social entre la escuela y su comunidad abriendo espacios de interacción colaborativa permanente entre ellas (para acabar con la fragmentación social), intervenir en el currículo escolar ingresando saberes de las culturas locales (para romper con la homogeneización impuesta por el Estado), y construir relaciones igualitarias, transformando la estructura social tradicional del aula dirigida por una sola persona (docente) por medio de la inclusión de una diversidad de agentes en la toma de decisiones (para acabar con las relaciones de poder).

Un segundo ámbito de la movilización se revela en la orientación que adopta la transformación que persiguen estos colectivos, a saber: la ampliación cultural (tarapaqueña, del valle central, campesina, minera), la acción política (campesina, minera, mapuce A y B) y los logros académicos (tarapaqueña, del valle central, campesina, industrial-pesquera A y B). Resulta llamativo ver que mientras todas las aulas inician su transformación en reacción a la homogeneización cultural, solo cuatro de ellas (tarapaqueña, del valle central, campesina y minera) fijan este aspecto como meta. Esto puede explicarse porque en otras (mapuce A y B) se incluye este aspecto en la acción política, con lo cual resulta plausible sostener que 6 de ellas orientan su transformación para revertir la homogeneización cultural presente en el currículo nacional. Otro hecho destacable es que las aulas industrial-pesquera A y B se restringen solo a mejorar resultados de aprendizajes escolares, distanciándose así notoriamente de las demás.

Un tercer ámbito de la movilización se revela por medio de la sinergia que se produce en estos colectivos, encontrando que todas las aulas, sin excepción, fortalecen sus acciones en favor del sentido colectivo de comunidad basado en decisiones compartidas. Este aspecto resulta crucial, pues es allí donde estas aulas construyen la identidad comunitaria local, con lo cual refuerzan la integración social perdida previamente en varias de ellas. Estos aspectos pueden estar respondiendo a la pregunta sobre ¿qué hace que las aulas comunitarias se mantengan en el tiempo?, cuestión que resulta común con lo encontrado

en las experiencias de Pedagogía popular y comunitaria (Cendales *et al.*, 2016). Estudios previos en aulas comunitarias habían puesto en evidencia el paso de aulas privadas a aulas públicas (Ferrada, 2012, 2020), con lo cual se anticipaba esta idea de sentido comunitario que se empieza a forjar entre la escuela y su comunidad a través del tiempo.

Otra pregunta que buscaban responder las comunidades de investigación era ¿cómo se organizan las aulas comunitarias? Los resultados identificaron formas de organización comunes en todas estas aulas, a saber: articulación de redes, trabajo de aula y territorialidad escolar. La articulación de redes que establecen estas aulas no solo traspasa la mecánica de enseñanza de contenidos educativos, sino que suma una dinámica de procesos sociales colaborativos desde una óptica comunitaria (Torres y Carrasco, 2017). Por su parte, el trabajo de aula focalizado en lo colectivo rescata, recupera e incorpora prácticas culturales en el proceso de enseñanza propias de las culturas locales, coincidente con otros estudios que revelan que «(...) a través de las formas de trabajo en el aula, las personas logran participar en las decisiones educativas y con ello incluir sus propios patrones culturales como parte del currículo escolar (...)» (Ferrada y Del Pino, 2021, p. 222). Finalmente, la territorialidad escolar, otrora limitada a la institución educativa, ahora es extendida a toda la comunidad y en algunos casos más allá de ella (aula campesina, aulas mapuce A y B). Este aspecto vislumbra un cambio radical del trabajo de aula anclado a la escuela convencional (circunscrito a lugar determinado), para imbuirse —desde las aulas comunitarias— en todos los espacios sociales posibles. Esta idea es coincidente con el concepto de educación como un acto connatural al ser humano, no solo atribuible a la escuela sino a todos los espacios en los cuales las personas se desenvuelven a lo largo de su vida.

Los hallazgos de esta investigación permiten discutir estas experiencias de Pedagogía dialógica Enlazando Mundos respecto de otras experiencias de educación comunitaria (Ruiz y Quiroz, 2014). De allí cabe destacar que este tipo de Pedagogía Dialógica logra irrumpir en el sistema educativo formal, espacio que no ha sido disputado por las experiencias de pedagogías populares comunitarias. Este dato resulta muy relevante, pues ambos tipos de experiencias buscan desarrollar *otro* tipo de educación, particularmente aquel que avance hacia relaciones igualitarias, colectivas, liberadoras, democráticas y que releve la diversidad de culturas presentes en las comunidades. De esta forma, las experiencias de pedagogías populares comunitarias lo hacen desde fuera del sistema formal de educación, mientras que las de Pedagogía Dialógica lo hacen desde su interior, pero incluyendo a la comunidad y en algunos casos extendida en la comunidad (campesina, mapuce A y B), con lo cual ambas experiencias pueden resultar tremendamente complementarias cuando se piensa en procesos de transformación educativa de mayor alcance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A. & González, M. I. (2014). Educación y movimientos sociales. La sostenibilidad de las propuestas. *Revista Folios*, (39), 117-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932042009>
- Aguayo, N., Barrientos, A., Retamal, V., Rodríguez, P. & Sáez, C. (2019). *Niveles de interactividad generados en la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos: una experiencia de aula para el aprendizaje del idioma inglés* [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad San Sebastián.
- Astorga, B. (2021). Elementos decisionales en el aula comunitaria y su aporte a la didáctica dialógica. En Vior, S., Oreja, B. & Agüero, C. (eds.). *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes* (pp. 281-302). EdUNLu.

- Astorga, B. (2018). *Desde la pedagógica dialógica Enlazando Mundos, aportes para una didáctica dialógica en la enseñanza de la lengua escrita*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile.
- Andaur, A., Gutiérrez, M., Screiber, B. & Venegas, C. (2007). La profesionalización del profesor en el contexto del proyecto Enlazando Mundos. *Revista REXE*, 7(13), 21-40.
- Aravena, P., Candia, C., Detzel, D., Palma, R. & Villaseñor, C. (2011). *La incorporación de la metodología de grupos interactivos como generadora de igualdad de resultados de aprendizajes en la asignatura de Biología en un establecimiento municipal de la comuna de Penco* [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Aravena, N., Morales, C., Toloza, P., Valenzuela, J. & Zambrano, D. (2018). *Atención a la diversidad mediante prácticas inclusivas a través de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos* [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad San Sebastián.
- Colipí, N. (2012). *Los principios del modelo de aprendizaje dialógico en el contexto de una escuela municipal descritos desde los colaboradores de aprendizaje y los estudiantes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Catriquir, D. (2014). Elugetun mapun kewüh pu wekeche. Principios sociolingüísticos de enseñanza del mapunzugun para formación inicial docente en educación intercultural. En M. Malvestitti & P. Dreldele (Eds.) *Libro de actas III encuentro de lenguas indígenas americanas* (pp. 111-131). Universidad Nacional de Río Negro.
- Cendales, L., Mejías, R. & Muñoz, J. (2016) *Pedagogías y metodologías de la educación popular*. Ediciones Desde Abajo.
- Bakhtin, M. (1991). *Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62329867003.pdf>
- Cieza, J, A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339(2006), 765-799. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bddb83eb-66ae-444a-9125-8480274726ce/re339333-pdf.pdf>
- Dávila, G., Bastías, C, Rojas, B. & Astorga, B. (2021). La construcción de vínculos de organización colectiva en tres aulas comunitarias de Chile. En Aznar Díaz, I., López Núñez, J. A., Cáceres Reche, M. P., De Barros Camargo, C. & Hinojo Lucena, F. J. (Eds.). *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS-CoV-2* (pp. 95-101). Dykinson, S. L.
- Del Pino, M. & Ferrada, D. (2019). Construction of educational knowledge with the Mapuche community through dialogical-kishu kimkelay ta che research. *Educational Action Research*, 27(3), 414-434. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1616587>
- Del Pino, M., Silva, K., Soto, P. & Toloza, A. (2009). Hacia una comprensión interactiva de textos argumentativos. *Revista REXE*, 8(16), 65,-84.
- Estrada, A. (2011). *Iniciación a la lectura en alumnos preescolares insertos en un contexto totalmente adverso y desfavorable, desde el modelo pedagógico Enlazando Mundos* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto) educación popular en Chile postdictadura y la propuesta del Control Comunitario. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*. (3). <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. RIL editores.
- _____. (2014). Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. La transformación educativa en escuelas municipales chilenas. En O. Maureira & C. Montecinos (Eds) *Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión* (pp. 63-70). Ediciones UCSH/UCV.
- _____. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 131-146.

- _____. (2021). El rol transformador docente en aulas comunitarias: el resultado de un movimiento social en Chile. En Vior, S., Oreja, B. & Agüero, C. (eds.). *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes* (pp. 261-280). EdUNLu.
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. & Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista REXE*, 13(26), 33-50.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redon Pantorra & J. F. Angulo Rasco, *Investigación Cualitativa en Educación* (pp. 177 -189). Miño y Dávila.
- Ferrada, D. & Del Pino (2018) Dialogic-Kishu Kimkelay Ta Che Educational Research: Participatory Action Research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- _____. (2021). 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>
- Ferrada, D., Jara, J. & Seguel, A. (2021) Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar 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>
- Freire, P., Gadotti, M., Guimaraes, S & Hernandez, I. (1987). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Flores, L. (2009). Grupos interactivos: una opción que transforma el aula. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 51-54.
- Gallego, C., Rodríguez, M. & Corujo, C (2016). La Perspectiva Comunitaria en la Educación Inclusiva. Desarrollo de Dinámicas de Trabajo Colaborativas-Participativas en los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). *Prismasocial*, (16), 60-110.
- García-Carrión R, López de Aguilera G, Padrós M & Ramis-Salas M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Front. Psychol.* 11(140). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- George-Nascimento, J. (2015). *La Didáctica Dialógica: Construcción intersubjetiva de la didáctica Enlazando Mundos con inteligencias múltiples, por una comunidad de investigación en un aula combinada de escuela básica rural*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin and Y. Lincoln (Editores). *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38–78). Gedisa.
- Gayá Wicks, P. & Reason, P. (2009). Initiating Action Research: Challenges and Paradoxes of Opening Communicative Space. *Action Research* 7(3), 243–262.
- Garrido, M., Larre, J., Lepe, V., Manríquez, Y. & Ramos, C. (2014). *Desarrollo de los aprendizajes a través de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Transformando el aula tradicional a una interactiva* [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- González, A. & Elicegui, P. (2000). *Los proyectos de intervención comunitaria y el proyecto Educativo Institucional*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001177.pdf>
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry* 3(3), 274– 294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Mancebo, E. & Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la Inclusión en la educación media. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5393>

- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Nova Science Publishers.
- Murillo, (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Naranjo, Y. & Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 223-246. <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- Perales, F. de J. & Escobedo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69-81. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738>
- Racionero, S. & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162. [Fecha de consulta: 17 de julio de 2021]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246001>
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación XXVI*(51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Ruiz, A. & Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca - México. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 13(38), 225-241. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2019]. ISSN: 0717-6554. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200011>
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 751-773. Recuperado en 20 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300005&lng=es&tlng=es
- Serrano, A. (2019). Transformación de espacios educativos abandonados con estrategias de organización comunitaria. *Revista Bolivariana de Educación*, 1(1), 43-62. Recuperado de <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/67/192>
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, (330), 217-236. Recuperado en 15 de junio de 2021, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:22d16897-9053-4fa2-a4ff-160150ed24fb/re3301211213-pdf.pdf>
- Torres, I. & Carrasco, N. (2017). Educación y participación comunitaria en escuelas de Contulmo y Tirúa, Chile: Interculturalidad, Micropolíticas y Territorios. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 125-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200009>
- Venegas, C. (2013). Modelos de la Didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción Pedagógica*, (22), 68-80.
- V.V. A.A. (2015). *Actas del IV Seminario Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Zurita, R. U. (2008). *La participación social en la educación básica en México. Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000-2006*. Observatorio ciudadano de la educación.