

(RE)CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LOS PLANOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y DEL CONCEPTO DE COMUNIDAD EDUCATIVA

JONATHAN ANDRADES-MOYA

Resumen:

El objetivo de este trabajo es caracterizar los elementos y componentes de la convivencia escolar que contribuyen a la construcción del concepto de comunidad educativa desde los saberes que portan las personas integrantes de una comunidad de investigación. El proceso se desarrolló junto con un grupo denominado Comunidad de Investigación, a través de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, utilizando procedimientos de generación, análisis y validación de conocimientos colectivos, denominados diálogo colectivo y *Az kintun* (del mapuce: “mirar de acuerdo con la intención de buscar o encontrar algo junto con otros”). Entre los principales hallazgos se identificaron y caracterizaron cinco planos asociados a la convivencia escolar: comunitario, formativo, político-administrativo, normativo y praxis de la convivencia escolar.

Abstract:

The objective of this study is to characterize the elements and components of school interaction that contribute to constructing the concept of educational community, based on the knowledge held by members of a research community. The process was carried out with a group called "Research Community," through dialogic methodology-*kishu kimkelay ta che* and procedures of generation, analysis, and validation of collective knowledge, known as collective dialog and *Az kintun* (from Mapuche: “looking with the intent of seeking or finding something along with others”). The main findings include the identification and characterization of five planes associated with scholastic interaction: community, formative, political/administrative, normative, and praxis of school interaction.

Palabras clave: clima escolar; comunidad escolar; investigación participativa; participación de la comunidad.

Keywords: school climate; school community; participative research; community research.

Jonathan Andrades-Moya: profesor de la Universidad Católica del Maule, Departamento de Investigación en Docencia Universitaria. Talca, Región del Maule, Chile. CE: jandradesmoya@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5371-9412>

Introducción

La convivencia escolar (CE) es un fenómeno educativo que ha tomado relevancia, dada su relación con la prevención y el abordaje de situaciones conflictivas, que afectan las dinámicas propias de un contexto escolar. Tales dinámicas se evidencian en las acciones y relaciones que llevan a cabo las personas de manera intencionada, involuntaria o no premeditada.

En la literatura se señala, que la CE es un fenómeno que producen los miembros de las comunidades educativas (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021) y que, debido a las múltiples interacciones e interrelaciones que se desarrollan, la transforman en un tema de estudio complejo. Por tal motivo, suele indicarse que es multidimensional (Còrdoba, Del Rey, Casas y Ortega, 2016; Ortiz-Padilla, Barros-Moncada, Ariza-Ortiz y Rubio Castro, 2018), multidisciplinar (Del Rey, Casas y Ortega, 2017), que requiere un enfoque global (Tirado y Conde, 2015), que aporta desde lo multicultural (Garcés, 2020) y que se preocupa por diversos aspectos, desde lo socioafectivo (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021) hasta la formación ciudadana (Loubiès, Tocornal y Vásquez, 2020).

En este sentido, la CE presenta una amplitud considerable, ya que depende de las prácticas y lineamientos a través de los cuales se desenvuelvan las personas que conforman una comunidad educativa. Inclusive, se ha posicionado como una problemática social, la cual puede conllevar a un cambio cultural (Garcés, 2020) de un determinado contexto.

Según lo expuesto, la dinámica con la que se desarrolle la CE causará un efecto en las características de una comunidad educativa y viceversa. Por tal motivo, se podría inferir que al realizar acciones que contribuyan al desarrollo de una comunidad educativa, se podría favorecer una óptima construcción de la CE y viceversa.

Esta interacción entre CE y comunidad educativa fue abordada en un proceso investigativo (enmarcado en la tesis doctoral del investigador que suscribe este artículo), que llevó a cabo un equipo de trabajo, constituido por agentes educativos de una escuela municipal de una comuna ubicada en la zona centro-sur de Chile y el investigador, autor de este artículo. El equipo, denominado Comunidad de Investigación, llevó a cabo una serie de diálogos en los que se detectaron situaciones complejas que afectaban el normal desarrollo socioeducativo de la institución. Entre los fenómenos discutidos se pueden mencionar los siguientes: *a*) problemas disciplinarios

por parte del estudiantado, *b*) desidia docente, *c*) disonancia comunicativa entre familia-escuela, *d*) modelos educativos y de crianza disímiles; *e*) pérdida del sentido de pertenencia y *f*) imagen difusa sobre su propia percepción de comunidad educativa.

En cuanto a este último punto, la Comunidad de Investigación (CDI) reconoció que no se concebía como una comunidad educativa sino, más bien, como un conjunto de personas que actuaba de manera individual. Además, indicó que esta falta de visión sobre comunidad educativa también afectaba en la convivencia escolar, ya que, al no concebirse como un colectivo unido, las personas actuaban de acuerdo con sus propios intereses, ignorando lo expuesto en el reglamento y normativa institucional de CE. Para la CDI, la convivencia escolar se consideraba como una acción horizontal y transversal. La problemática de ello, según la CDI, radica en que la transversalidad producía confusión. La razón yace en que la CE se comprendía como “una tarea de todos y todas”, pero, al mismo tiempo, ningún agente educativo trabajaba en ella.

Bajo esta problemática, se optó por llevar a cabo un proceso investigativo, a través de un método participativo y dialógico; específicamente, la denominada metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, que se destaca por desarrollar estudios en conjunto con las personas protagonistas de su realidad (Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo *et al.*, 2014; Ferrada y Del Pino, 2018). Según Ferrada y Del Pino (2018), semánticamente, la metodología tiene como objetivo mostrar la construcción de conocimiento dada por la interacción cultural, la cual, en este caso, se refleja entre lo mapuce y lo chileno. El término *kishu kimkelay ta che* (proveniente del pueblo mapuce) significa que ninguna persona conoce y aprende por sí misma, sino en conjunto con otros y con base en su historicidad (Ferrada, 2017). De allí proviene la importancia de constituir un colectivo que desarrolle todas las fases de investigación.

Al igual que esta metodología, existen otras que consideran al colectivo, como la investigación-acción participativa (Rodríguez, Gil y García, 1999); esta se caracteriza por obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social. Si bien ambas presentan ciertas similitudes, también difieren en distintos aspectos. Un ejemplo de ello es en el proceso analítico ya que, mientras la investigación-acción participativa se inclina por ámbitos cualitativos, la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*

opta por la racionalidad comunicativa y por categorías de transformación. Estas serán detalladas en el apartado metodológico del presente artículo.

La CDI fue constituida por estudiantes, docentes, asistentes de la educación, familia, equipo directivo y un investigador en etapa de tesis doctoral, sumando un total de 58 personas. Esta comunidad se caracterizó por su naturaleza heterogénea, lo que posibilitó una combinación de distintos saberes, entre otros: culturales, experienciales, teóricos, técnicos o científicos.

Desde esta interacción, se determinaron todos los aspectos del proceso investigativo, iniciando con la identificación de un problema a estudiar; continuando con la definición de procedimientos para recolectar, analizar y validar la data empírica y finalizando con una evaluación sobre la consecución de los objetivos, es decir, si el proceso investigativo logró cumplir con los propósitos de estudio. Esto último implica la toma de decisiones sobre reiniciar el proceso investigativo, darlo por finalizado o iniciar uno nuevo. Estas etapas se conocen como praxis investigativas (Ferrada, 2017) y se llevan a cabo desde aspectos dialógicos y comunicativos centrados en el logro de acuerdos.

El presente artículo da a conocer los resultados obtenidos en dicho proceso, por lo cual, retoma datos empíricos de la tesis doctoral asociada al investigador (miembro de la CDI), autor de este artículo. El presente trabajo reporta los datos contruidos con la CDI en relación con el primer objetivo específico de dicho proceso investigativo, enmarcado en la tesis mencionada: caracterizar los elementos y componentes de la convivencia escolar que contribuyan a la construcción del concepto de comunidad educativa, desde los saberes que portan las personas integrantes de una comunidad de investigación. Para llevar a cabo este proceso, con la CDI se decidió co-construir los conocimientos, en una interacción entre los saberes teórico/experienciales y los teóricos/científicos.

Planos de la convivencia escolar

Como parte del intercambio de conocimientos, el investigador perteneciente a la CDI contribuyó con sus saberes en materias de convivencia escolar. El aporte teórico realizado por el autor devino de una búsqueda literaria efectuada en las bases de datos Scopus y SciELO. En esta revisión, Andrades-Moya (2022) identificó artículos que incluyeran en el título, resumen o palabras clave el concepto “convivencia escolar”, dando como resultado 107 artículos.

Los artículos fueron procesados en una matriz de contenido, a través de la cual el autor extrajo diversas categorías con similitudes entre ellas. Esto permitió agruparlas e identificar cinco planos asociados a la convivencia escolar, a saber: comunitario, formativo, político-administrativo, normativo y praxis de la convivencia escolar. La tabla 1 presenta un resumen obtenido de la data empírica de la tesis doctoral de Andrades-Moya (2022).

TABLA 1
Planos de la convivencia escolar

Plano	Características
Comunitario	Agrupar los elementos asociados al componente valórico y afectivo, los cuales caracterizan las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas de una comunidad educativa. En cuanto al componente valórico, los elementos como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, los derechos y la colaboración se determinarán según los significados que le atribuyan las personas de un determinado contexto. Esto mismo ocurre con los elementos del componente afectivo, por ejemplo, los sentimientos, valoración/validación personal, sentido de pertenencia y la inteligencia emocional.
Formativo	Este plano agrupa al conjunto de elementos y componentes que se involucran en el proceso educativo, sobre todo, los conocimientos asociados a la CE. Según Andrades-Moya (2022), la información presente en la literatura permite dividir el plano en dos niveles: 1) dinámica escolar: se caracteriza por la interacción entre el contenido curricular, el conocimiento sobre CE, las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el rendimiento académico y la calidad educativa y 2) formación profesional: la literatura reporta, mayormente, la formación docente, no obstante, el plano se enfoca en todas las personas que se desarrollen profesionalmente en un contexto educativo. En ambos casos, se considera la enseñanza y aprendizaje de conocimientos asociados a la CE. El plano formativo suele ser asumido de manera transversal, manifestando una dualidad de la cual se desprende un aspecto formal y otro informal. En cuanto al formal, se encuentran todos los elementos y componentes que son sometidos a una planificación y desarrollados de manera intencionada. El aspecto informal se caracteriza por no ser intencionado, abordando los elementos y componentes de la CE de manera inmediata, durante la ejecución de las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas de un contexto. El aspecto informal y el formal presentan una relación interactuante, ya que, en palabras de Andrades-Moya (2022:40), “el primero se puede evidenciar en las interacciones cotidianas e inmediatas que llevan a cabo las personas. El segundo, se da como resultado de la organización y reflexión del primero”.

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Plano	Características
Político-administrativo	Según Andrades-Moya (2022:41), este plano agrupa “todos aquellos elementos y/ o componentes que se asocian a las orientaciones, directrices, documentos, acuerdos y gestión de la CE”. Se divide en un nivel macro, representado por los lineamientos, normativas, políticas públicas y/o leyes emanadas por organismos estatales, por ejemplo, Ministerio de Educación. Y por un nivel micro, caracterizado por la gestión institucional. En este nivel existe una preocupación por la planificación, elaboración, diseño, ejecución y evaluación de instrumentos, documentos, informes, manuales, códigos, reglamento o plan de convivencia escolar internos de un contexto escolar.
Normativo	Andrades-Moya (2022:44) señala que “este plano se asocia al conjunto de normas, reglas y sanciones que presenta una institución educativa”. La literatura suele recomendar la construcción colectiva de este plano para potenciar la legitimidad social y contribuir a las buenas prácticas de las personas. No obstante, un estudio realizado por Andrades-Moya (2021) demuestra que la construcción y aplicación del reglamento de CE es asimétrico, ya que pareciera ser elaborado y ejecutado casi exclusivamente hacia el estudiantado. En síntesis, el plano opta por la regulación de las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas de una comunidad educativa.
Praxis de la convivencia escolar	Este último plano emerge como un proceso metodológico que puede ser desarrollado por las personas de un contexto educativo, el cual se centra en la construcción de la CE. Por lo tanto, se caracteriza por fusionar la reflexión y la práctica, dando como resultado una praxis enfocada en la interpretación, comprensión, análisis y construcción de conocimientos que contribuyan a la transformación de fenómenos, prácticas, temáticas o situaciones que sean necesarias de transformar. Es decir, este plano se concibe como una metodología, que permite identificar situaciones y/o fenómenos problemáticos, que interfieran con el óptimo desarrollo del proceso socio-educativo. Además, también brinda las orientaciones para que las personas busquen los procedimientos y/o estrategias que permitan la resolución de la o las problemáticas.

Fuente: elaboración con base en Andrades-Moya (2022).

Los planos abordados en la tabla 1 abren las puertas hacia una exploración de elementos y componentes que permiten caracterizar tanto a la convivencia escolar como a la propia comunidad educativa. Tal acción fue realizada por la CDI, a través de un proceso investigativo guiado por la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*. Lo anterior con el fin de caracterizar los elementos y componentes de la CE, que contribuyan a la construcción del concepto de comunidad educativa desde los saberes que portan las personas integrantes de una comunidad de investigación.

Metodología

Como se ha mencionado el proceso se desarrolló a través de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, la cual se adscribe al paradigma participativo, caracterizado por la co-construcción de las investigaciones (Gayá Wicks y Reason, 2009; Guba y Lincoln, 2012). Según Ferrada (2017:177), esta metodología se constituye como “una forma de construir conocimientos desde la constitución de comunidades de investigación, las que deciden en conjunto qué, para qué y cómo investigar”. Se opta por una desjerarquización, dotando a cada persona de atributos investigativos. La metodología se inclina hacia procesos democráticos y por la transformación de la realidad. Para ello, en conjunto, las personas investigadoras dialogan, debaten, acuerdan, analizan y evalúan qué fenómenos, acciones o situaciones son necesarias de abordar, para llevar a cabo procedimientos que permitan generar saberes que favorezcan la consecución y transformación de la(s) problemática(s).

Para garantizar el aspecto participativo, el modelo dialógico propone la conformación de un equipo, en este caso denominado Comunidad de Investigación, cuyos integrantes son responsables de decidir, desarrollar y concretar todas las etapas del proceso investigativo. Para ello, Ferrada *et al.* (2014) y Ferrada (2017) proponen una serie de etapas, conocidas como *praxis investigativa*. A continuación, se realizará una descripción de cuatro procesos enmarcados en dicha práctica:

Conformación de la CDI

Según Ferrada (2017), esta comunidad corresponde a un conjunto de personas que asumen el rol de co-investigadores(as) quienes, idealmente, presentan diversas características como género, edad, escolaridad, cultura, entre otros. Además, se opta por la participación voluntaria, con el fin de evitar la coerción y la injerencia de roles de poder.

En el caso de este estudio, en septiembre del 2019, el investigador se dirigió hacia diversas escuelas municipales de la zona centro-sur de Chile, dando a conocer las características de la metodología. Como resultado, una de ellas accedió a participar, la cual ejerce el proceso educativo en los niveles preescolar, básico (primaria) y medio (secundaria). La escuela se caracteriza por presentar un índice de vulnerabilidad de 97% (Junta Nacional de Auxilios y Becas, 2019) y por su diversidad cultural, la que se representa por la interacción entre personas pertenecientes a diferen-

tes nacionalidades y contextos (urbanos y rurales). Posteriormente, se realizó una convocatoria abierta y voluntaria para conformar la CDI, la que, inicialmente, fue constituida por 12 personas: 2 estudiantes, 2 asistentes de la educación, 6 docentes, 1 representante del equipo directivo y el investigador en etapa de tesis doctoral, todas de diferente edad, escolaridad y género. Ulteriormente, con la CDI se acordó aumentar el número de integrantes para favorecer la riqueza en la construcción de conocimientos. En total, se contó con 58 personas: 26 estudiantes pertenecientes a la propia escuela que cursaban desde 7° básico a 4° medio; 11 representantes de familia y/o apoderados(as) de la institución; 12 docentes que impartían diversos cursos –matemática (1), lenguaje (1), religión (2), música (1), educación diferencial (2), educación general básica (3), preescolar (1), Historia (1)–; 6 profesionales asistentes de la educación (profesional técnico) que apoyan el quehacer docente de preescolar y básico; 2 representantes del equipo directivo (jefa de Unidad Técnico Pedagógica y encargado de Convivencia Escolar); y el investigador en cuestión. Sus características variaban en cuanto a edad, escolaridad, género, profesión y nacionalidad.

Problematización situada

Este proceso corresponde a la definición de un problema a investigar, el que se identifica mediante diálogos y debates que se llevan a cabo con la CDI (Ferrada, 2017). En el caso de este estudio, en octubre de 2019, con esta comunidad se llevaron a cabo diversas discusiones en relación con sus dinámicas cotidianas. Entre ellas, se conversó sobre: *a)* problemas disciplinares y comunicacionales, *b)* falta de lineamientos comunes, *c)* toma de decisiones sectorizadas que provocaban divisiones en los estamentos educativos, *d)* disonancia entre estilos de enseñanza-aprendizaje y de crianza, entre otros.

Como fruto de los debates, se acordó que todo ello podría ser abordado a través de la CE, comprendiéndola como un trabajo transversal. De esta forma, se podría avanzar hacia la concepción de comunidad educativa, a edificar aspectos que potenciarían el sentido de pertenencia. No obstante, producto de los diálogos, se concluyó que no existía una conceptualización de comunidad educativa, lo que también afectaba en las nociones sobre CE. Es decir, para la CDI, la convivencia escolar es un proceso de construcción, el que se estaba realizando desde la individualidad. A razón de ello se optó

por reconstruir la CE, para transmutar las nociones individualistas, por características colectivas que buscaran la cohesión.

La CDI debatió que, para llevar a cabo una reconstrucción, era necesario realizar acciones fundamentadas desde un constructo teórico. Por tal motivo, se acordó en una primera instancia construir conocimientos que permitieran sentar las bases para reconstruir la CE. Es importante reiterar, que en este artículo se darán a conocer los resultados asociados al primer objetivo específico, explicitado en la introducción.

Procedimientos de construcción de conocimiento

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* plantea una serie de procedimientos que permiten construir el conocimiento necesario para la consecución de los objetivos y, en efecto, para la transformación de la realidad deseada (Ferrada, 2017). Los procedimientos presentan diversas características y se utilizan para fines específicos, por lo tanto, se puede optar por uno o más de ellos. Entre los procedimientos que plantea esta metodología, y a modo de ejemplo, se darán a conocer solo tres: *a)* la conversación dialógica, caracterizada por la generación de conocimiento entre dos personas sobre un tema en común (Ferrada *et al.*, 2014), *b)* la percepción dialógica, que opta por presenciar los fenómenos a estudiar en conjunto con sus protagonistas (Ferrada *et al.*, 2014) y *c)* diálogos colectivos, enmarcados dentro de la construcción de saberes a través de la interacción colectiva (Ferrada *et al.*, 2014).

En el caso de esta investigación, con la CDI se optó por llevar a cabo diálogos colectivos, ya que este procedimiento contribuye a la construcción de conocimientos en conjunto con un grupo de personas. No obstante, dada la contingencia sanitaria por COVID-19, se realizó una adaptación del proceso. Originalmente, se realizarían convocatorias abiertas y diálogos masivos de manera presencial. Posteriormente, se decidió dividir la CDI en cuatro grupos y realizar encuentros en línea a través de la plataforma Zoom. A cada grupo se le designó una letra y la constitución de los grupos fue aleatoria (para privilegiar la heterogeneidad), a saber: CDIA, 13 personas; CDIB, 15 personas; CDIC, 15 personas; y CDID, 15 personas (el número de integrantes no fue intencional).

El objetivo del diálogo colectivo es construir una interpretación conjunta sobre un tema (Ferrada *et al.*, 2014), razón por la cual se decidió, con la CDI, realizar uno de estos diálogos con cada grupo de la comunidad, en

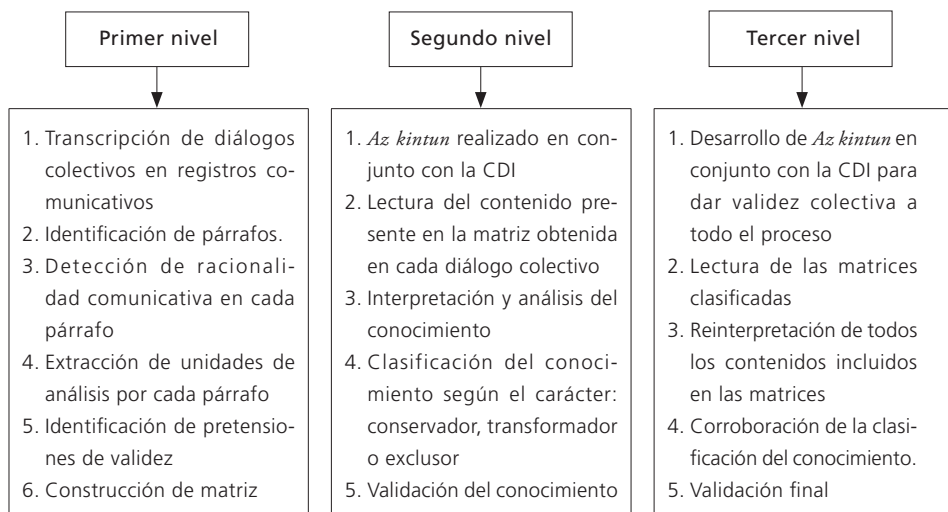
relación con la temática convivencia escolar y comunidad educativa. En total se realizaron cinco de estos ejercicios, ya que con CDIA se necesitaron dos instancias para concretar el primer objetivo específico, dada la profundidad que se alcanzó en la discusión. Los diálogos tuvieron una duración de una hora y se efectuaron entre agosto de 2020 y diciembre de 2021, a través de la plataforma Zoom.

Tratamiento del conocimiento

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* opta por procesos colectivos, los cuales continúan durante el análisis y validación del conocimiento (Ferrada *et al.*, 2014). Esta praxis investigativa se realiza a través de un procedimiento denominado *Az kintun*, concepto proveniente del mapuce, que significa mirar con la intención de buscar algo junto con otros (Ferrada y Del Pino, 2018:10). Es decir, se realiza un análisis de la data empírica en conjunto con la CDI, por lo cual se requiere de la sistematización de los conocimientos construidos en los diálogos colectivos. Esta sistematización se efectúa a través de tres niveles de análisis y validación del conocimiento (figura 1).

FIGURA 1

Niveles de análisis y validación para el tratamiento de la data empírica



Fuente: Andrades-Moya (2022).

En la figura 1 se detallan las etapas que considera cada nivel de validación. Estos niveles se realizan en instancias diferentes, a través del siguiente recorrido: *a)* se transcribe la data empírica recopilada en cada diálogo colectivo, *b)* se separa la información y se agrupa en párrafos, los cuales corresponden al conjunto de ideas que emite una o varias personas en relación con una temática específica y *c)* se detecta la racionalidad comunicativa en cada párrafo, con el fin de identificar si estos pueden estar influidos, o no, por roles de poder o emitidos bajo coerción. La intención es optar por conocimientos que representen la subjetividad de las personas y que no sean emitidos por sujeción.

Para identificar la racionalidad comunicativa se recurre a planteamientos realizados por Jürgen Habermas, en relación con la teoría de la acción comunicativa. Para Habermas (1985), las personas se relacionan con base en la coordinación de sus acciones y en el logro de acuerdos, para lo cual dan a conocer sus perspectivas desde la realidad en que se posicionan. Si se considera que las personas, en conjunto, construyen los significados que le atribuyen a su realidad, entonces se puede inferir que, y según el mismo autor, los sujetos se interrelacionan y llevan a cabo procesos comunicativos enfocados en la racionalidad. Es decir, estas dan a conocer sus perspectivas sin injerencia de la coerción.

Habermas (1985) elabora una serie de argumentos desde los cuales se pueden obtener categorías instrumentales que posibilitan la identificación de párrafos con presencia de racionalidad comunicativa. Para ello, el autor propone que en una acción comunicativa las personas emitan sus enunciados, considerando un tipo de acto de habla que se enmarca en un tipo de mundo. De esta forma, los actos de habla constatativos hacen referencia al mundo objetivo; los regulativos, al mundo social; y los expresivos, al mundo subjetivo. En la misma sintonía, el mundo objetivo considera el estado de cosas, el social abarca el establecimiento de interrelaciones reconocidas como legítimas y el subjetivo se centra en la intimidad de la persona a la cual sólo él o ella tiene acceso (Ferrada, 2010). Ahora bien, los actos de habla traen consigo una manifestación que permite tanto su identificación como la posibilidad de someterlos a crítica.

Habermas (1985) expresa que las manifestaciones o pretensiones se conectan con un acto de habla. El acto de habla constatativo se manifiesta a través de la pretensión de validez del enunciado, lo cual significa que las personas expresan algo fidedigno en relación con el mundo objetivo

(colectivamente construido); el acto de habla regulativo se manifiesta a través de la pretensión de rectitud, la que hace referencia al plano normativo que regula las relaciones interpersonales. Este plano es construido por las mismas personas, por lo que goza de legitimidad colectiva; y el acto de habla expresivo se manifiesta por la pretensión de veracidad, es decir, representa la perspectiva de la persona (Habermas, 1985). Para finalizar, el autor propone que las personas emiten enunciados con racionalidad comunicativa cuando se evidencian simultáneamente los tres tipos de manifestaciones, los tres tipos de actos de habla y los tres tipos de mundo.

El proceso descrito anteriormente se lleva a cabo con cada párrafo identificado, con el fin de reconocer la racionalidad comunicativa. De esta forma, se opta por conocimientos susceptibles de crítica, los cuales evidencien la ausencia de coerción y, en efecto, puedan ser considerados para la construcción de conocimiento colectivo (figura 2). Los párrafos identificados, denominados comunicativos, se someten a una nueva etapa en la que se registran unidades de análisis (paso 4, nivel 1) y se añade cuál es la pretensión de validez detectada (paso 5, nivel 1). Además, se asocia(n) la(s) unidad(es) de análisis a una categoría (figura 2), la cual se comprende como un conjunto de unidades de análisis. Todo ello, se incorpora dentro de una matriz (paso 6, nivel 1), que se utilizará para clasificar, analizar y validar el conocimiento en el nivel 2 (ver figura 3).

En la figura 2 se aprecia un análisis del tercer párrafo (P3) emitido en el diálogo colectivo, por la octava persona del primer grupo (PPG8). El texto subrayado indica que se detecta la presencia de racionalidad comunicativa (RC). En paréntesis se añadieron las siglas de los actos de habla y tipo de mundos identificados. En cursivas se ingresó la pretensión de validez (PV). Y, en negritas, se agregaron las unidades de análisis (UA) extraídas del párrafo, las cuales se asocian a la categoría “características de la comunidad educativa”, identificada dentro de la perspectiva emitida por la persona.

Al avanzar al nivel 2, con la CDI se llevan a cabo *Az kintun*, con la finalidad de revisar y elaborar definiciones para cada unidad de análisis y categoría, obtenidas en el nivel 1 (figura 3). Tales definiciones se generan con base en el contenido presente en los párrafos comunicativos, los que pueden corresponder a una o más UA similares, detectadas en distintos párrafos. Junto a ello, se identifican aquellos elementos distintivos presentes en las definiciones de las UA, con el fin de construir conocimientos sobre convivencia escolar. Además, estas unidades son agrupadas en componentes, los que se encasillan dentro de

planos de la CE. Por ejemplo, en la figura 2, PPG8 habla sobre aspectos valóricos, entre los cuales, alude al respeto, por lo tanto, este se considera como un elemento y, a su vez, los valores como un componente.

FIGURA 2

Párrafo comunicativo analizado según el primer nivel

P3: PPG8: Hola, mi nombre es *. Bueno yo he estado escuchando atentamente todas sus opiniones sobre comunidad educativa. Estoy de acuerdo con todos ustedes. Y dentro, bueno, analizaba un poco, y lo que yo también siento es que, dentro de este contexto que tenemos ahora como pandemia, nos ha unido un poco ¿cierto? Dentro de las características que nosotros deberíamos tener como comunidad educativa es la unión. Entonces, este contexto sí nos ha unido. Porque hay casos que hay papás que todavía no están muy unidos. Pero la mayoría sí... trabaja en el objetivo que son los niños ¿cierto? Y toda la comunidad educativa trabaja a ese objetivo, que son los niños. Entonces, yo creo, la unión, el respeto, como decían ¿cierto?, la convivencia, son valores importantes para trabajar en una comunidad educativa ¿cierto? La lealtad también es importante. Esa es mi opinión, (AHC; AHR; ACE; MO; MS; MSu) (RC). UA: cohesionada. UA: centrada en valores. PV: reflexión sobre el trabajo cohesionado y el análisis del contexto, como una forma de crecimiento personal y grupal.

AHC: Acto de habla constativo, AHR: acto de habla regulativo; ACE: acto de habla expresivo; MO: mundo objetivo; MS: mundo social, MSu: mundo subjetivo; RC: racionalidad comunicativa; UA: unidad de análisis; PV: pretensión de validez.

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la investigación.

FIGURA 3

Extracto de matriz de análisis analizada con base en nivel 1 y nivel 2

Categoría: características de la comunidad educativa		
Unidad de análisis	Definición	Carácter
Centrada en valores	La comunidad educativa lleva a cabo la enseñanza y práctica recíproca de valores, como el respeto, la empatía y la tolerancia. A través de estos, se pretende conocer y vincular a las personas que conforman dicha comunidad. Esta formación valórica es contextualizada. Es decir, se analizan las características sociales, culturales y personales, para adecuarlas a las necesidades, requerimientos o intereses de los agentes educativos.	Conservador

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la investigación.

Posteriormente, con la CDI se procede a categorizar el conocimiento según la naturaleza del carácter que manifieste. De acuerdo con Ferrada (2010), todo conocimiento que se considere nuevo y que contribuya a la consecución de objetivo(s) será clasificado como transformador; todo conocimiento que ya posean las personas y que contribuya a la consecución de objetivo(s) será clasificado como conservador, y todo conocimiento nuevo o presente que dificulte el logro de objetivo(s) será clasificado como exclusor. La finalidad es optar por los conocimientos transformadores y conservadores, que contribuyan al proceso investigativo. En el caso de los exclusores, pueden ser sometidos a un nuevo proceso de investigación.

Para finalizar el análisis y validación, se efectúa un tercer nivel enfocado en la lectura y análisis del conocimiento tratado y, de esta forma, otorgar validez colectiva a la data empírica. En el caso de los resultados que presenta este artículo, se realizaron cuatro *Az kintun* para concretar el primer y segundo niveles de validación, y 15 más para llevar a cabo el tercer nivel, contando con la presencia promedio de 70% de las personas destinadas. Estas instancias se realizaron entre octubre de 2020 y diciembre de 2021.

Finalmente, esta matriz es sometida a una última clasificación, enfocada en la comparación entre las definiciones de las unidades de análisis y las características de los planos de la CE. A través de ello, se asocian los conocimientos sobre comunidad educativa, con aquellos relacionados con CE. Por ejemplo, la figura 3 indica que una comunidad educativa puede estar centrada en valores, como una forma de favorecer la conformación de una comunidad educativa. Por ende, estas características son contrastables con aquellas referidas al plano comunitario de la CE.

De esta forma, se consolida la matriz de resultados (ver más adelante tabla 2), la cual incluye la categoría y su respectiva definición. Además, se agrega la categorización del conocimiento (conservador, exclusor o transformador), junto con la clasificación en relación con los planos de la CE. Es necesario clarificar que estas acciones son realizadas en distintos momentos, pero en este artículo fueron ingresadas en la misma columna, con la finalidad de no sobrecargar visualmente la tabla respectiva.

Aspectos éticos

Dada la naturaleza participativa de la metodología dialógica-*kishu kimke-lay ta che*, fue necesario cumplir con una serie de requisitos éticos, entre los cuales destaca la aprobación del proceso investigativo por parte del

Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule, Chile, a través del acta número 110/2020. Como exigencia ética, se solicitó a las personas de la CDI que, en su calidad de co-investigadores/as, firmaran: *a*) carta de confidencialidad y anonimato; *b*) asentimientos informados para participantes menores de edad y el respectivo consentimiento informado por parte de su tutor(a) y/o apoderado(a); y *c*) consentimientos informados para participantes adultos. Junto a lo anterior, con la escuela se celebró una carta de participación con el fin de formalizar el proceso. Es necesario recalcar que se garantizó el anonimato, confidencialidad y voluntariedad durante toda la investigación.

Resultados

Como producto de las discusiones efectuadas en los diálogos colectivos, y los posteriores *Az kintun*, con la CDI se construyó una propuesta de definición sobre el concepto de comunidad educativa. Esta conceptualización fue expuesta en la tesis doctoral que aquí se reporta, razón por la cual, a continuación, se agrega dicha propuesta, con su respectiva cita. Es necesario clarificar que esta conceptualización emana de los datos empíricos respectivos a este proceso investigativo, y no proviene de una indagación previa.

[...] la comunidad educativa es un grupo unido y dinámico de personas (apoderadas, apoderados, familia, estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipo directivo, autoridades educativas locales, la red de apoyo y toda persona que desempeñe alguna función en la escuela) que, sintiéndose parte de esta, se relacionan, interaccionan y se conectan afectivamente entre sí, compartiendo ideas, valores y vínculos centrados en fines educativos comunes. En conjunto, y de manera recíproca, dialógica, constante, democrática, participativa y colaborativa, trabajan tanto por el logro de los fines educativos que se proponen como por el crecimiento humano mutuo y por el reconocimiento y bienestar de todas las personas (Andrades-Moya, 2022:172).

Esta conceptualización fue construida con base en una serie de saberes discutidos con la CDI, los cuales permitieron caracterizar elementos y componentes de la CE. Los resultados se presentan en una matriz (tabla 2), que incluye las categorías obtenidas de los párrafos comunicativos, la respectiva definición y la categorización del conocimiento según: *a*) el carácter (transformador, conservador y exclusor); y *b*) el plano de la CE al cual se asocia.

TABLA 2

*Elementos y componentes asociados a comunidad educativa
y a los planos de la convivencia escolar*

Categoría	Definición (conocimiento construido)	Carácter (Ca) Plano CE (P)
Componente valórico	La comunidad educativa acuerda, de manera conjunta, dialógica y según las características sociales, culturales e históricas de las personas que la integran, el o los valores que permita(n) reconstruir la CE y la identidad comunitaria. Estos son enfatizados, promovidos y practicados por las y los agentes educativos de manera significativa y cotidiana. Se opta por un proceso educativo en que familia y escuela colaboren activamente. Con estas acciones se puede tener claridad hacia dónde se dirige la comunidad y qué se desea obtener con su trabajo. Además, esto puede contribuir a que la comunidad sea reconocida y diferenciada de otras escuelas.	Ca: transformador P: comunitario
Trabajar como comunidad	El trabajar como comunidad implica que la CE considere el trabajo conjunto, dialógico, participativo, solidario, multidireccional y colaborativo, otorgando los espacios, tiempo y oportunidades necesarias para que todas las personas puedan aportar, opinar y ser parte de los acuerdos que se tomen en cuanto a: 1) los propósitos educativos que pretendan desarrollar y que direccionen el trabajo en equipo, 2) al proyecto educativo institucional: misión, visión y valores y 3) los diversos procesos administrativos, técnicos y pedagógicos. Esto puede fomentar el sentido de pertenencia y el desempeño efectivo de los roles o funciones que tengan las y los agentes educativos.	Ca: transformador P: comunitario y político-administrativo
Liderazgo democrático	La comunidad educativa es representada por personas abiertas al diálogo, receptivas al cambio y que favorecen el equilibrio entre relaciones verticales y horizontales. Además, buscan el mejoramiento de los procesos educativos de forma constante a través de estrategias participativas, colaborativas y democráticas, para así potenciar la construcción de la convivencia escolar y del sentido de identidad de sus integrantes.	Ca: conservador P: político- administrativo
Reconocimiento	La comunidad educativa se preocupa por construir dialógicamente la convivencia escolar desde el reconocimiento afectivo, cognitivo y social de las personas. Además, como una forma de conocer al otro, se procura flexibilizar el pensamiento adultocéntrico y comprender las diferentes formas de pensamiento, por ejemplo, del estudiantado.	Ca: transformador P: comunitario
Impacto social	Al reconstruir la CE en una comunidad educativa, se apela a un foco educativo multidireccional. Es decir, no solo se centra en la formación integral de sus integrantes, sino que también busca contribuir positivamente en la realidad social donde se encuentra inserta.	Ca: conservador P: formativo y comunitario

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Categoría	Definición (conocimiento construido)	Carácter (Ca) Plano CE (P)
Foco educativo social	En la reconstrucción de la CE, las personas se preocupan activamente por la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de conocimientos inclusivos, valóricos (como el respeto, la empatía y la tolerancia) y relacionados con los derechos humanos y la justicia. Favoreciendo así la convivencia escolar, desde la vinculación, la generación de relaciones, la praxis educativa y la comunicación constante entre las y los agentes que la conforman. Además, comparte y dirige sus acciones hacia fines comunes, usualmente educativos y centrados en el estudiantado. A través de esto, se pretende conocer y vincular a las personas que conforman dicha comunidad, de manera contextualizada. Es decir, se analizan las características sociales, culturales y personales, para adecuarlas a las necesidades, requerimientos o intereses de las y los agentes educativos.	Ca: transformador P: formativo
Comunicación	La reconstrucción de la CE y, en efecto, la comunidad educativa promueve el diálogo entre las y los agentes que la conforman, favoreciendo la convivencia escolar y la toma de decisiones sobre el proceso educativo. Al respecto, existe un interés en conocer las perspectivas, cosmovisiones y realidades de las personas para así decidir, de manera conjunta, los propósitos o metas comunes por las cuales trabajarán.	Ca: transformador P: comunitario y formativo
Crítica y reflexiva	Las personas que reconstruyen la CE y forman parte de la comunidad educativa, se preocupan por evaluar su actuar de manera constante. Llevando a cabo procesos reflexivos en que, conjuntamente, sometan a revisión su praxis y las normativas educativas. Es decir, considera los mandatos ministeriales, pero los adecúa según las características de su contexto. Todo esto, con el fin de enriquecer sus prácticas y conocimientos.	Ca: conservador P: praxis de la CE
Dinámica	La CE y la comunidad educativa presentan cambios en su estructura interna. Constantemente existen personas que ingresan o egresan, por lo que existe un flujo de intercambio y construcción de saberes y experiencias.	Ca: transformador P: formativo y Praxis de la CE
Participativa y valórica	En la reconstrucción de la CE es importante promover la participación de sus integrantes para lograr acuerdos sobre procesos educativos, la consecución de objetivos y la superación de las deficiencias que sean identificadas. A través de la comunicación libre y no coercitiva, se preocupan por el conocimiento del otro, con el fin de contribuir en su desarrollo personal, familiar y sociocultural. Este conocimiento permite que las personas se posicionen en el lugar del otro, se apoyen cuando lo requieran, generen lazos afectivos y construyan relaciones interpersonales basadas en lo socioemocional. Existe preocupación por el bienestar de las y los agentes educativos, que se manifiesta a través del apoyo y ayuda recíproca. Esto influye en la educación, ya que los procesos se desarrollan con base en la afectividad, el trato áfable y la reciprocidad.	Ca: transformador P: político-administrativo y comunitario

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Categoría	Definición (conocimiento construido)	Carácter (Ca) Plano CE (P)
Diálogo y acción	La reconstrucción de la CE se caracteriza por la existencia de un diálogo claro, fluido y guiado por el respeto y la aceptación de la opinión del otro. Este diálogo se utiliza como insumo en la toma de decisiones. Es decir, se favorece que las y los agentes educativos den a conocer sus ideas, opiniones, iniciativas o perspectivas, para, posteriormente, llegar a acuerdos sobre el o los propósitos, objetivos y/o acciones que se pueden llevar a cabo para poner en práctica lo dialogado. Dicho proceso es acompañado por la difusión, para privilegiar que todas las personas estén informadas.	Ca: transformador P: Praxis de la CE
Heteronormativo	En la comunidad educativa se observa cierta inclinación por la heteronormatividad. Es decir, mayor valoración de ideas o expresiones relacionadas con la heterosexualidad. Además, no se evidencia la consecución de acciones formativas sobre estas temáticas, por ejemplo, orientación sexual e identidad de género, lo cual impacta en la perspectiva de quienes no se ajustan a lo heteronormativo.	Ca: exclusor P: político-administrativo y comunitario
Construir desde el crecimiento conjunto	Las personas contribuyen a la reconstrucción de la CE, desde la participación, el trabajo colaborativo y la receptividad al cambio. Estas características, se complementan con el planteamiento de críticas constructivas y la integralidad humana. Es decir, las personas aportan desde su área del conocimiento profesional y desde el capital afectivo, social y cultural.	Ca: transformador P: praxis de la CE
Construir desde el conocimiento contextual	Reconstruir la CE considerando la realidad contextual e histórica de sus integrantes, como una forma de adaptar las metodologías de comunicación y de relación entre las personas. Al analizar la realidad contextual e histórica, las y los agentes educativos pueden descubrir áreas ocultas que permitan aproximarse o unirse afectiva y relacionamente entre ellos. Los cambios positivos que se realicen son mantenidos durante el tiempo. Se considera el análisis del contexto como un potencial y/o herramienta para mejorar las debilidades o problemas que sean detectados y orientar la búsqueda de metas o fines comunes.	Ca: transformador P: praxis de la CE
Superación personal	Reconstruir la CE desde la autorreflexión e identificación de las debilidades y fortalezas que presenta como persona. Esto con el fin de buscar estrategias de mejoramiento enfocadas en la propia superación, la cual es considerada como una oportunidad para el cambio y el mejoramiento personal y profesional.	Ca: transformador P: formativo y praxis de la CE

Fuente: elaboración propia con base en Andrades-Moya (2022).

Los conocimientos expuestos permiten añadir una serie de características a los planos de la CE. Además, se aprecia una vinculación con perspectivas epistémica, gnoseológica y metodológica, lo que contribuye a desestructurar la visión

acabada sobre CE (Barraza y González, 2015) y plantearla como un proceso de construcción cotidiano y dinámico. Ahora bien, tal como se indicó en el apartado de metodología, como producto de los *Az kintun*, se analizaron las definiciones de las UA, permitiendo extraer elementos. Este proceso contribuyó a detectar componentes, los cuales conforman los planos de la CE (tabla 3).

TABLA 3

Elementos y componentes asociados a los planos de la convivencia escolar

Plano	Componente	Elemento
Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitario • Valórico • Afectivo • Cohesión comunitaria • Reconocimiento • Identidad • Bienestar • Círculo de ayuda • Inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción e interrelación • Respeto, empatía, solidaridad y compromiso • Apoyo, confianza y ayuda • Diversidad, libertad de pensamiento y expresión • Validación y valorización • Trato afable, amistad, lazos afectivos, fraternidad, apego y gratitud • Socioemocional • Significados comunes • Participación y colaboración • Comunicación y diálogo • Colaboración • Praxis socioeducativa • Sentido de pertenencia • Acuerdos conjuntos • Fines educativos • Trabajar como comunidad • Justicia y derechos humanos • Flexibilidad y dinamismo • Salud mental, física y afectiva • Consciencia social e impacto social • Intersubjetividad
Formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Foco educativo integral • Actualización • Labor formativa • Contextual • Objetivos educativos comunes • Reconocimiento • Programa de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones humanas y áreas del conocimiento • Multidireccionalidad y participación • Desarrollo personal y colectivo • Compromiso y labor formativa sin desidia • Labor formativa holística • Diversificación de estrategias didácticas y del conocimiento • Humanización de la educación • Construcción de conocimiento • Participación, comunicación y diálogo • Dinámica y flexible • Superación personal y colectiva • Impacto social • Resiliencia • Reflexión crítica y autorreflexión • Creatividad • Conocimiento socio-histórico-cultural • Intersubjetividad

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Plano	Componente	Elemento
Político administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Político • Administrativo • Protocolar • Cohesión comunitaria • Bienestar • Actualización del proceso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo democrático • Trabajo en equipo y colaborativo • Democracia • Construcción conjunta de documentos institucionales • Convergencia y actualización de planos fundamentales institucionales • No infraestructural • Comunicación y participación • Inclusión y flexibilidad • Acuerdos conjuntos • Impacto y Conciencia social • Reflexión y evaluación crítica
Normativo	<ul style="list-style-type: none"> • Normativo • Formativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas y sanciones • Desestructurar roles • Práctica de normas • Acuerdos y construcción conjunta
Praxis de la CE	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Evaluación • Contextual • Diálogo y acción • Reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo y colaborativo • Comunicación, participación y diálogo • Acuerdos conjuntos • Significancia • Contextualización y Adaptación • Diversificación • Intersubjetividad • Socio-colaboración • Reflexión y evaluación crítica • Autorreflexión • Trabajar para el cambio

Fuente: Andrades-Moya (2022). Adaptación propia.

En la tabla 3, se puede observar que existen elementos y componentes que se comparten entre los planos. A través de ello, la CDI quiere demostrar la interconexión que asumen los planos de la CE.

Discusión

Los conocimientos construidos con la CDI dan cuenta de una movilización del conocimiento, propia de la interacción que se produce entre las subjetividades. Tal movilización permite avanzar desde una visión de CE transversal, hacia una comprendida como un proceso de construcción constante, dinámico y sistemático. Esto plantea una posible resignificación de la CE, considerada, en reiteradas ocasiones, como un hecho consumado que se investiga como una manifestación de acciones acabadas (Barraza

y González, 2015). Tal visualización se permuta por una noción de construcción colectiva, centrada en la (re)estructuración de sus planos desde tres perspectivas: epistemológica, gnoseológica y metodológica.

Epistemológicamente, las personas se posicionan como agentes activos en la construcción de conocimiento, recurriendo a un pensamiento epistémico (Zemelman, 2005), que puede favorecer la (re)significación de hechos, fenómenos o prácticas cotidianas, propias de la realidad que co-construyen. Estos saberes quedan a disposición de quienes conforman una comunidad educativa, por lo que, gnoseológicamente, se favorece un proceso educativo en que las personas, al mismo tiempo que enseñan, también aprenden y generan saberes, dando como resultado una fusión entre esos procesos.

Metodológicamente, la CE se asume como una forma de combinar la práctica y la teoría, en una praxis orientada en la (re)significación, (re)estructuración y/o (re)construcción de su realidad contextual. Las personas asumen un rol investigador que permite conocer, comprender, transformar y/o interferir en hechos o fenómenos que requieran atención.

Producto de la vinculación con las tres perspectivas (epistemológica, gnoseológica y metodológica), la CE se amplía y asume características originadas por procesos intersubjetivos (Habermas, 1985), los cuales impactan en sus planos. Por ejemplo, en el plano comunitario, las tres perspectivas posibilitan la definición teórico-empírica de los conocimientos, aspectos, propósitos, directrices, planes de acción y saberes socioculturales que guíen la consecución de una comunidad educativa a través de acuerdos colectivos. Continuando con el ejemplo, el plano comunitario es construido por la CDI desde aspectos relacionados con la cohesión, el cual se respalda desde bases valórico-afectivas y se sustenta por el reconocimiento entre las personas, enfocado en la validación y valoración de las características constitutivas de cada integrante de la comunidad.

En el caso del plano formativo, y retomando lo señalado en párrafos previos, se observa una fusión de los procesos educativos: enseñanza-aprendizaje-generación de conocimiento. Cada proceso se desarrolla de manera horizontal, multidireccional, transversal y desjerarquizado. En este sentido, el plano se asume como una forma de compartir y generar saberes, en relación con la caracterización de los elementos y componentes que constituyen la CE. Esto le brinda una naturaleza contextualizada y sistemática, lo que plantea la posibilidad de re-construir cotidianamente los saberes y adaptarlos a las necesidades, requisitos, acuerdos o identidad de la comunidad educativa.

Asimismo, reintegra la visión preventiva de la CE, ya que las personas pueden identificar posibles situaciones problemáticas y acordar cómo podrían ser abordadas. Por lo tanto, y basándose en las categorías “comunicación”, “crítica y reflexiva”, “diálogo y acción”, “construir desde el crecimiento conjunto” y “construir desde el conocimiento contextual”, presentes en la tabla 2, el conocimiento se genera y comparte de manera inmediata, lo que puede conllevar a una adaptación de las prácticas cotidianas que llevan a cabo las personas.

En relación con el plano político administrativo, transmuta desde una visión centrada en la gestión hacia un proceso crítico y reflexivo que se lleva a cabo desde lo colectivo. A razón de ello, todos los documentos, orientaciones, lineamientos, reglamentos, protocolos y procedimientos políticos y administrativos, se construyen de manera conjunta, considerando la diversidad de saberes, sobre todo, los culturales, sociales, históricos y contextuales. Es importante señalar que este proceso no es hermético, por lo tanto, también pueden intervenir otros saberes contextuales, los que se consideran críticamente.

En cuanto al plano normativo, las perspectivas resaltan la característica de co-construcción, lo que, en primer lugar, contribuye a que las personas acuerden tanto los reglamentos como la forma de regular sus interacciones e interrelaciones cotidianas y, en segundo lugar, otorga mayor legitimidad a la forma de regular las interrelaciones e interacciones, ya que es el resultado de un proceso colectivo. Esto es coincidente con planteamientos de Habermas (1985), quien argumenta que las personas coordinan sus planes de acción mediante acuerdos intersubjetivos centrados en el entendimiento y la generación de acuerdos. De esta forma, se opta por una (re)significación conjunta de hechos o fenómenos normativos que, al ser compartido por las personas, son dotados de una legitimidad colectiva.

Por último, el plano praxis de la CE se transforma en un eje sumamente relevante, el cual se asume desde la interacción entre las tres perspectivas. En este sentido, las personas, al mismo tiempo que coordinan sus acciones con fines investigativos, producen y comparten el conocimiento con sus pares. Los resultados asociados a este plano podrían ser profundizados desde aspectos metodológicos. No obstante, ello requiere de un desarrollo mayor, el cual no es abordado en este artículo.

Por último, es importante destacar la constante interacción, interconexión e interrelación que presentan los diversos planos. Esto otorga la

capacidad de superponerse y complementarse, confluyendo en una (re) construcción cotidiana, permanente, sistemática, dialógica, comunicativa y colectiva de la CE.

Conclusiones

Los conocimientos construidos, analizados y validados con la comunidad de investigación permiten caracterizar los elementos y componentes de la CE como una praxis sustentada en la cohesión socioeducativa. Por tal motivo, los planos de la CE se reconstruyen, avanzando desde aspectos individualistas hacia colectivos.

La colectividad asume características comunicativas, dialógicas, valóricas, afectivas, formativas, normativas y regulativas orientadas por una base teórica centrada en el reconocimiento. Esto dota a la CE de un dinamismo propio de las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo las personas quienes, de manera intencionada y/o involuntaria, comparten su cotidianidad. De esta forma, la CE transmuta su visión acabada por una dinámica, la cual se (re)construye permanentemente.

La caracterización de elementos y componentes de CE abogan por un concepto de comunidad educativa centrado en lo colectivo y dialógico. Por tal motivo, se espera que las personas inicien un proceso de conformación comunitaria que posibilite (re)interpretar y (re)significar los fenómenos que construyen desde sus interacciones e interrelaciones.

Al concebir la comunidad educativa como un grupo unido y dinámico de personas que se relacionan e interaccionan, se está realizando una interconexión con CE. Por una parte, la comunidad educativa se refiere al conjunto de personas que interactúa y se interrelaciona. Y, por otra, la CE alude a la construcción de esas interacciones e interrelaciones. Por lo tanto, ambos fenómenos están íntimamente conectados, lo que provoca que uno impacte en el desarrollo del otro. Es decir, si la CE se construye desde ámbitos colectivos, entonces, es muy probable que la comunidad educativa se edifique desde esos ámbitos. Ahora bien, esto puede producir ciertas complejidades, ya que, si depende de cómo sean los acuerdos por los que opten las personas, entonces influirá si existen procesos comunicativos u otros influidos por roles de poder.

En este sentido, ambos conceptos presentan una dualidad, ya que pueden ser orientados por fines comúnmente propuestos o por intencionalidad segmentada. Tal dualidad añade un carácter ambiguo a la CE y la

comunidad educativa, ya que estas pueden ser abordadas como un proceso colectivo, pero influidas por coerción y la injerencia del autoritarismo. En definitiva, el carácter que asuma la CE y la comunidad educativa dependerá de la perspectiva epistémica, gnoseológica y metodológica en las que se posicionen las personas.

Por último, es importante señalar que un proceso investigativo de naturaleza participativa trae consigo fortalezas y dificultades. En primer lugar, se destaca la riqueza de conocimientos que se construye, producto de la diversidad de saberes que se comparten y el origen de ellos. Y, en segundo lugar, se reconoce como una dificultad, el organizar los tiempos y espacios para concretar los procedimientos de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, ya que se requiere del trabajo constante con las personas de un contexto.

Referencias

- Andrades-Moya, Jonathan (2021). "Percepción de estudiantes y profesores jefes sobre la eficacia de sanciones formativas: estudio de caso", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260008>
- Andrades-Moya, Jonathan (2022). *Reconstrucción del sentido de la convivencia escolar, a partir del concepto de comunidad educativa e identidad, formulado desde bases dialógicas*, tesis de doctorado, Talca: Universidad Católica del Maule.
- Barraza, Arturo y González, Luis (2015). "Construcción y validación del cuestionario de prácticas de convivencia en entornos familiares (CPCEF)", *Revista Horizontes Pedagógicos*, vol. 17, núm. 1, pp. 67-81.
- Córdoba, Francisco; Del Rey, Rosario; Casas, José y Ortega, Rosario (2016). "Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales", *Psicoperspectivas*, vol. 15, núm. 2, pp. 78-89. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-760>
- Del Rey, Rosario; Casas, José y Ortega, Rosario (2017). "Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE)", *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Ferrada, Donatila (2010). *Tratamiento de datos cualitativos en la metodología dialógica-kishu kimkelay ta che* (inédito).
- Ferrada, Donatila (2017). "La investigación participativa dialógica", en S. Redón-Pantorra y J. Rasco-Angulo (coords.). *Metodología cualitativa en educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 187-201.
- Ferrada, Donatila; Villena, Alicia; Catriquir, Desiderio; Pozo, Gabriel; Turra, Omar; Schilling, Carol y Del Pino, Miguel (2014). "Investigación dialógica kishu kimkelay ta che en Educación", *Revista REXE*, vol. 13, núm. 26, agosto-diciembre, pp. 33-50.

- Ferrada, Donatila y Del Pino, Miguel (2018). "Dialogic kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research", *Educational Action Research*, vol. 26, núm. 4, pp. 533-549. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Garcés, Víctor (2020). "Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural", *Sophia*, vol. 16, núm. 1, enero-junio, pp. 4-18. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- Gayá Wicks, Patricia y Reason Peter (2009). "Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space", *Action Research*, vol. 7, núm. 3, pp. 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2012). "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*, Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.
- Habermas, Jürgen (1985). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus.
- Junta Nacional de Auxilios y Beca (2019). "Índice de vulnerabilidad escolar", *Junaeb* (sitio web). Disponible en: <https://www.junaeb.cl/ive> (consultado: 4 de octubre del 2019).
- Loubiès, Laurent; Tocornal, Pablo y Vásquez, Catalina (2020). "Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar", *Estudios Pedagógicos*, vol. 46, núm. 1, pp. 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Monge-López, Carlos y Gómez-Hernández, Patricia (2021). "El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 33, núm. 1, pp. 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Ortiz-Padilla, Myriam; Barros-Moncada, Melissa; Ariza-Ortiz, Selene y Rubio-Castro, Rosmira (2018). "Gestión de la convivencia escolar: indicador de calidad en la organización educativa", *Opción*, núm. 18, pp. 1097-1125.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tirado, Ramón y Conde, Sara (2015). "Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas", *Estudios sobre Educación*, vol. 29, pp. 29-59. <https://doi.org/10.15581/004.29.29-59>
- Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Anthropos Editorial.

Artículo recibido: 17 de noviembre de 2022

Dictaminado: 22 de marzo de 2023

Segunda versión: 14 de abril de 2023

Aceptado: 17 de abril de 2023