



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Ferrada, Donatila; Dávila Balcarce, Gianina; Astorga Lineros, Blanca; Bastías-Díaz, Cecilia; Pino, Miguel Del
Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica: Enlazando Mundos en Chile
Revista mexicana de investigación educativa, vol. 28, núm. 98, 2023, Julio-Septiembre, pp. 887-912
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14075704009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS QUE DESARROLLAN PEDAGOGÍA DIALÓGICA ENLAZANDO MUNDOS EN CHILE

DONATILA FERRADA / GIANINA DÁVILA BALCARCE / BLANCA ASTORGA LINEROS /
CECILIA BASTÍAS-DÍAZ / MIGUEL DEL PINO

Resumen:

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos es una experiencia inédita en Chile, se expresa por medio de aulas comunitarias en el sistema escolar formal. En este contexto, este trabajo caracteriza este tipo de pedagogía a partir de las prácticas desarrolladas a nivel curricular, didáctico y evaluativo por quienes conforman estas aulas colectivas. Es una investigación participativa realizada durante cuatro años en ocho aulas comunitarias dialógicas en las que se conformaron comunidades de investigación. Los resultados revelan una co-construcción curricular basada en relaciones dialógicas que integran saberes locales que amplían los significados monoculturales del currículo nacional. Por su parte, la didáctica y la evaluación revelan un carácter comunitario y polisémico, coincidente con la pedagogía dialógica ontológica y con la instrumental.

Abstract:

The dialogic pedagogy of Enlazando Mundos (“Linking Worlds”) is an unprecedented experience in Chile, expressed through community classrooms within the formal school system. The current article describes this type of pedagogy, based on the curricular, didactic, and evaluative practices developed by the collective classrooms’ organizers. The research communities were formed through participatory research conducted for four years in eight dialogic community classrooms. The results reveal co-construction of the curriculum based on dialogic relationships that integrate local knowledge, which expands the monocultural meanings of the national curriculum. The didactics and evaluation have a community, polysemic nature that coincides with ontological dialogic pedagogy and instrumental pedagogy.

Palabras clave: currículo; didáctica; evaluación; cultura popular; educación comunitaria.
Keywords: curriculum; didactics; evaluation; popular culture; community education.

Donatila Ferrada: investigadora de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación y del Centro de Investigación en Educación para la Justicia (CIEJUS). Talca, Región del Maule, Chile. CE: dferrada@ucm.cl / <https://orcid.org/0000-0003-0942-4320>

Gianina Dávila Balcarce: académica de la Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas e investigadora asociada del CIEJUS. Iquique, Región de Tarapacá, Chile. CE: gianiandreadavila@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0450-7880>

Blanca Astorga Lineros: académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Pedagogía e investigadora asociada del CIEJUS. Santiago, Región Metropolitana, Chile. CE: bastorga@academia.cl / <https://orcid.org/0000-0002-3385-0795>

Cecilia Bastías-Díaz: docente de la Universidad de Concepción, Programa English Online. Concepción, Región del Biobío, Chile. CE: cecilia.bastias@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1751-2905>

Miguel Del Pino: investigador de la Universidad Católica del Maule, Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Maule y del CIEJUS. Talca, Región del Maule, Chile. CE: mdelpino@ucm.cl; <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

Planteamiento del problema

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos data de 2005 en Chile. Su enfoque es la transformación educativa a través de la conformación de aulas comunitarias en escuelas públicas del sistema escolar formal. Hoy, con casi dos décadas de experiencia, ¿qué sabemos de ellas?

Un primer aspecto interesante sobre las aulas comunitarias que dan vida a la pedagogía dialógica Enlazando Mundos es su expansión territorial, desde una sola experiencia en la región del Biobío, hoy las encontramos en 10 regiones de Chile (zonas norte, centro y sur) (Ferrada, Jara y Seguel, 2021). Un segundo aspecto es que se han mantenido en el tiempo (aulas con más de 15 años de antigüedad). Esto último podría explicarse por el hecho de que los colectivos que componen las aulas comunitarias (docentes, sabios(a), artesanas, estudiantes, familiares, etc.) comparten la necesidad de mejorar las condiciones desiguales en que se encuentran las y los escolares que asisten a estas escuelas municipales (Ferrada, 2020). También comparten que la dialogicidad es la forma de construir y desarrollar proyectos transformadores donde confluye una diversidad de miradas, culturas, experiencias y proyecciones, entre otras. Al respecto, Ferrada (2012) asegura que el requisito de dialogicidad es un preacuerdo para incluir saberes científicos y comunitarios, con lo cual las posiciones de poder son posibles de cuestionar al interior de estos colectivos. Sumado a esto, se ha constatado que estas aulas se organizan a través de redes entre personas y agencias, cuestión que les permite recuperar formas propias de convivencia local (campesinas, mapuce, minera). Igualmente, estas formas organizativas se relacionan con la superación de injusticias socioeducativas que estos colectivos buscan revertir (invisibilización de las personas, relaciones de poder en el aula, la escuela como un espacio cerrado), para avanzar así hacia aulas con justicia social (Ferrada y Del Pino, 2021).

Un tercer aspecto interesante por conocer sobre la pedagogía dialógica Enlazando Mundos se focaliza precisamente en el quehacer pedagógico, es decir, ¿qué ocurre con el currículo?, ¿qué se selecciona como saberes para ser enseñados en estas aulas comunitarias?, ¿quiénes toman esas decisiones?, ¿qué ocurre con el currículo oficial prescrito por el Estado chileno?, ¿se interviene?, etc. Una situación similar ocurre a nivel didáctico, ¿cómo y quiénes enseñan en estas aulas?, ¿qué recursos didácticos ocupan?, ¿qué estrategias priorizan?, ¿qué espacios usan para desarrollar el proceso de

aprendizaje?, etc. De igual forma, nos preguntamos ¿qué se legitima como prácticas evaluativas?, ¿qué estrategias evaluativas se usan? ¿quiénes participan de ellas?, etc.

Frente a esas interrogantes, si bien hay investigación, en la actualidad solo se han abordado algunas de ellas. Una síntesis de estos estudios es la siguiente. En el ámbito curricular, sabemos que las aulas comunitarias deciden colectivamente qué enseñar y para qué (Ferrada, 2012), pero poco sabemos sobre cuáles son los saberes incorporados. También constatamos que impactan el currículo oficial con el ingreso de saberes de la cultura local –ocupando espacios formales del plan de estudios– y que buscan otorgar igualdad de estatus entre ambos saberes (Ferrada, Jara y Seguel, 2021). Por su parte, en el ámbito didáctico, sabemos que a nivel de trabajo de aula se priorizan agrupaciones pequeñas (heterogéneas en edad), que buscan favorecer la interacción entre todo el colectivo y diversificar las formas de enseñar y aprender (Ferrada, 2012); también conocemos que son las y los propios integrantes del aula comunitaria quienes desarrollan recursos didácticos altamente contextualizados en la cultura local (artesanías, medicina tradicional, gastronomía local) (George-Nascimento, 2015) y que generan espacios socioafectivos que mejoran notablemente los aprendizajes en el aula (Astorga, 2018). Finalmente, sobre las evaluaciones, sabemos que son diversas y heterogéneas en correspondencia con los objetivos de aprendizaje (Ferrada y Flecha, 2008); asimismo, las diversidades de instrumentos evaluativos son acordadas colectivamente (Ferrada, 2012), se relacionan con las experiencias (docentes, sociales, culturales, etc.) de quienes participan (Del Pino, 2015) y priorizan metodologías evaluativas denominadas “grupos participativos de evaluación”, “círculos evaluativos” y “grupos comunicativos” (Del Pino y Montanares, 2019).

La revisión previa denota el interés investigativo sobre estas experiencias de pedagogía dialógica, no obstante, también muestra que quedan muchas interrogantes por responder, particularmente en cuanto a la relación con los ámbitos curriculares, didácticos y evaluativos: ¿qué saberes se enseñan?, ¿cómo se enseñan?, ¿cómo se evalúan?, ¿desde qué conceptos abordan estas cuestiones las aulas comunitarias dialógicas? En este contexto, esta investigación se propuso caracterizar la pedagogía dialógica Enlazando Mundos desde lo que estas aulas comunitarias construyen como currículo, didáctica y evaluación.

Marco teórico

Una revisión de la literatura internacional sobre pedagogía dialógica, más allá de lo específico encontrado en la experiencia de Enlazando Mundos, revela que es un término polisémico que puede ser definido diferencialmente según autoras(es), movimientos o experiencias. De allí que nos enfocaremos en definiciones y discusiones sobre los ámbitos pedagógicos dialógicos del currículo, la didáctica y la evaluación que la literatura reporta a este respecto que, si bien no se da en forma separada, abordaremos cada uno desde sus principales referentes.

¿Qué se entiende por currículo desde una pedagogía dialógica? Uno de los referentes latinoamericanos de la pedagogía dialógica afirma que el currículo se construye a partir de un ciclo gnoseológico que implica conocer y entender el conocimiento simultáneamente, de tal manera que se establezca una conexión viva con la realidad de cada estudiante y docente en sus dimensiones históricas, políticas y contextuales (Freire, 1987). De manera similar, Ferrada (2001) plantea que el currículo dialógico (comunicativo crítico) es una construcción sociopolítica que involucra la participación mediada por relaciones dialógicas de un colectivo (docentes, escolares, familias, comunidad, Estado, expertas(os), etc.) plural, en términos de ideologías, epistemologías, culturas, contextos, historias, lenguas, entre otros, capaces de asumir todas las decisiones y acciones educativas para avanzar en la construcción de una sociedad democrática, justa, libre y solidaria. Por su parte, Correa de Molina (2004:188-189), desde la dimensión política del currículo dialógico, afirma que este se produce en estudiantes y docentes en un contexto social e histórico determinado que “implica establecer relaciones y conexiones socioafectivas entre los diferentes aspectos tanto internos como externos; singulares y universales; materiales y espirituales”. Luego, Matusov (2014) se centra en la construcción de significados que se da en las praxis humanas, ampliando y orientando así la comprensión curricular hacia una dimensión ontológica que siempre es abierta y polisémica en directa relación con las personas que establecen interacciones dialógicas. Desde esta perspectiva, el currículo dialógico es siempre inacabado, incierto y novedoso, es decir, no busca construir significados únicos como lo hacen los currículos de una sola respuesta. En contraposición a esta mirada, Miyazaki (2014) plantea que, si bien coincide con el carácter ontológico del currículo, cree que también involucra aquellos significados únicos y universales.

¿Cómo se entiende la didáctica desde la pedagogía dialógica? La revisión de la literatura revela consenso sobre que el proceso didáctico dialógico lleva consigo la necesidad de participación de estudiantes y docentes (Guzmán y Larrain, 2021); una alta interactividad presente en el aula (Ferrada, 2012); una construcción colectiva del conocimiento (Maine y Čermáková, 2021; Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy *et al.*, 2019); una construcción intersubjetiva generadora de nuevas construcciones de sentido, ligadas al aprendizaje socioafectivo y a la reciprocidad de la relación enseñanza-aprendizaje (E-A) (Astorga, 2018; George-Nascimento, 2015) y a que la distribución del habla y el poder dentro de la clase es un requisito básico (Alexander, 2018). Por otra parte, a juicio de Alexander (2017), los principios básicos de la enseñanza dialógica se pueden resumir en cinco: “acumulatividad”, entendida como la capacidad de docentes y estudiantes de volver sobre los contenidos del debate, aportando nuevas contribuciones por parte de ellos mismos; “intencionalidad”, que refiere a cuando los docentes planifican y orientan la conversación de la clase en función de los objetivos educativos; “colectividad”, que implica que profesorado y alumnado trabajan juntos en las aulas; “reciprocidad”, que considera la escucha mutua entre profesorado y alumnado, comparten ideas y evalúan alternativas; y “apoyo”, que supone ambientes donde las y los estudiantes se apoyan mutuamente para alcanzar consensos sin temor a cometer errores. En una línea similar, Cui y Teo (2020) caracterizan la enseñanza dialógica como un aula en un entorno precisamente dialógico, donde se comparten reglas como la simetría y la solidaridad que permiten la interacción; se producen movimientos tales como la elicitación, la extensión, la conexión, el desafío y la crítica como formas de interacción que permiten el diálogo y donde se debaten los objetivos de enseñanza.

Por otro lado, existen posiciones diferenciadas respecto del rol docente en las aulas dialógicas. Así, mientras Miyazaki (2014) plantea que el profesor(a) es la fuente de crecimiento y agenciamiento de las y los estudiantes, Marjanovic-Shane (2014) propone la reivindicación de la autoría de las y los estudiantes en su aprendizaje y en su vida, con lo cual se redistribuye el poder interpretativo propio del profesor(a). Por último, los estudios sobre interacciones dialógicas se focalizan en el poder del diálogo para fomentar el pensamiento, el aprendizaje, la resolución de problemas y mejorar la calidad de la argumentación (Wilkinson, Reznitskaya, Bourdage, Oyler *et al.*, 2017; Alexander, 2018), promover el discurso razonado para hallar

la mejor respuesta posible (Gregory, 2007) e incorporar el debate abierto a los diferentes saberes culturales, raciales y sexogénicos de los que son portadores las y los estudiantes (Abd Elkader, 2016) .

Finalmente, ¿qué dice la literatura sobre evaluación dialógica? Según Alexander (2004), esta encuentra relación directa con la evaluación formativa desde su concepto de “acumulatividad”, es decir, en la ida y vuelta del diálogo se construye una aportación sobre lo anterior, de allí que a eso le denomina “valoración dialógica”. Por su parte, Ferrada (2012) pone el acento en el carácter intersubjetivo de la evaluación dialógica y en la participación de todas las personas del aula en la definición de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje. En cambio, para Rivero (2018:8), la evaluación dialógica consiste en “la indagación permanente, la búsqueda inquieta, el despliegue de capacidades creativas y la apertura hacia lo incierto, lo inesperado”, donde interactúa el conocimiento de sí y del otro para generar una conjugación de significados socioculturales que expresan diversidad de pensamiento, libertad e intercambio intersubjetivo de saberes. En una línea similar, Marshall (2022) coincide en entender que la evaluación dialógica implica visualizar la ambigüedad de presencia simultánea de los diversos significados que se pueden ir generando en el aula en vez de consensuar en uno solo.

La revisión de la literatura nos permite observar, a grandes rasgos, que cualquiera de estos ámbitos pedagógicos que se estudie evidencian dos dimensiones desde las cuales son abordados: una, dirigida a resaltar el carácter inacabado del diálogo, por lo mismo a relevar la polisemia de significados curriculares, didácticos y evaluativos; y la otra, orientada a destacar el diálogo como eje para alcanzar los fines preestablecidos del currículo. La primera, denominada “pedagogía dialógica ontológica” y, la segunda, “pedagogía dialógica instrumental” (Matusov, 2014).

Método

El desarrollo del estudio se realizó mediante el enfoque de investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, que considera la igualdad epistémica de diversas culturas para la construcción del conocimiento sin un predominio interpretativo entre ellas e incorpora a las personas que tradicionalmente son investigadas en investigadoras(es) como integrantes de la comunidad investigativa. La diversidad cultural presente en el territorio chileno

es consistente con esta metodología pues en su definición recoge las culturas occidental e indígenas. Desde este presupuesto, esta metodología integra el concepto de dialogicidad proveniente de la cultura occidental –entendido como la generación dinámica de nuevos significados a partir de las voces provenientes de diversas culturas– con el de *kishu kimkelay ta che* (Catriquir Colipan, 2014) propio de la cultura mapuce –una de las culturas indígenas chilenas–, entendido como el rescate de la construcción del saber en colaboración con otras personas y el legado histórico de su pueblo (Ferrada y Del Pino, 2018; Ferrada, 2017; Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo *et al.*, 2014). Ambos conceptos están mediados por procesos intersubjetivos para la construcción del conocimiento vivo y comunitario entre las y los participantes y el universo dado. De tal manera, esta investigación se adscribe al paradigma participativo de investigación-acción (Guba y Lincoln, 2012; Gayá Wicks y Reason, 2009; Heron y Reason, 1997).

Con la finalidad de dar cuenta de lo anterior, esta metodología conforma comunidades de investigación con las propias personas que buscan transformar su realidad e investigadoras(es) que se suman a ellas. Son estas comunidades las que deciden colectivamente qué, por qué, para qué y cómo investigar (Ferrada, 2017:182).

Aulas dialógicas comunitarias del estudio

El estudio abarcó cinco regiones chilenas, ubicadas de norte a sur, a saber: Tarapacá, Metropolitana, Maule, Biobío y La Araucanía; cada una con atributos territoriales, geográficos, culturales, lingüísticos e históricos. Así, se conformaron ocho comunidades de investigación en ocho aulas comunitarias heterogéneas, en cuanto a la diversidad de participantes comunitarios (sabias(os), madres, padres, abuelas(os), artesanas) y educativos (docentes, escolares, estudiantes de pedagogía), así como a la diversidad de género, edad, escolarización, pertenencia cultural, asegurando la igualdad epistémica entre sus integrantes (tabla 1).

Una vez conformadas las ocho comunidades de investigación, estas acordaron definir la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, específicamente lo que los colectivos construyen como currículo en cuanto a ¿qué enseñan?; didáctica, ¿cómo enseñan y quiénes participan?; y evaluación, ¿cómo valoran el proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas?

TABLA 1

Comunidades de investigación del estudio

Identificación	Caracterización	Integrantes aulas	Integrantes 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, semirrural. 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, seco 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, 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 mismo nivel, 1 académica, 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	21	14 (2 docentes, 3 miembros de la comunidad, 5 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	21	14 (2 docentes, 3 miembros de la comunidad, 5 estudiantes, 3 estudiantes de pregrado de pedagogía, 1 investigador)
Total de participantes		278	91

Fuente: Ferrada, 2022.

Co-construcción del conocimiento colectivo

Los procedimientos establecidos por las comunidades fueron diálogos colectivos (Ferrada *et al.*, 2014; Ferrada y Del Pino, 2018), conversaciones dialógicas –ambas conversaciones en torno a temáticas: grupales, en el primer caso y bipersonal, en el segundo– y registros audiovisuales de clases y reuniones. Durante el periodo de la investigación (4 años) se realizaron 240 conversaciones dialógicas, 128 diálogos colectivos, 192 registros de clases dialógicas comunitarias y 60 de preparación de clases. Estos procedimientos fueron transcritos e incorporados en una base de datos usando el *software* N-VIVO 12.0 y luego organizados y analizados sus hallazgos durante el trabajo investigativo.

Categorías y nodos temáticos de la investigación

En primer lugar, las comunidades de investigación levantaron los nodos temáticos en torno a las categorías temáticas: currículo, didáctica y evaluación que consideraban propio de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos (tabla 2).

TABLA 2

Categorías y nodos temáticos de la pedagogía dialógica Enlazando mundos

Categorías	Nodos temáticos	Definición
Currículo	Relación con la naturaleza	Contenidos de la cosmovisión de las culturas locales que ingresa al currículo escolar
	Territorialidad	Contenidos geográficos, territoriales, productivos, culturales, lingüísticos, históricos, etc., que ingresan al currículo escolar
	Diversidad cultural	Contenidos de antiguas y nuevas culturas que portan quienes participan del aula que rompen con la homogeneidad del currículo escolar
	Espiritualidad	Contenidos espirituales de quienes conforman el aula comunitaria y que ingresan al currículo escolar
	Integración social	Contenidos transversales (participación, género, edad, salud, etc.), que buscan generar vínculos igualitarios entre las personas para fortalecer la comunidad que ingresa al currículo escolar

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Categorías	Nodos temáticos	Definición
Didáctica	Aprendizaje comunitario	Concepción educativa que posiciona a todas las personas como aprendientes en colaboración con otras
	Enseñanza comunitaria	Concepción educativa que posiciona a todas las personas como enseñantes en colaboración con otras
	Estrategias colectivas para la E-A	Estrategias colectivas para la E- A que incluye aportes de docentes y prácticas de la comunidad
	Recursos y espacios diversificados para la E-A	Recursos que favorecen relaciones colectivas en la E-A entre quienes participan del aula. Diversidad de espacios para la E-A y diversidad de organizaciones colectivas para la E-A
	Procesual-ontológica	Evaluaciones diversas y permanentes para desarrollar el ser/estar de quienes participan del aula comunitaria
Evaluación		
	Con pertinencia cultural	Criterios de evaluación ajustados a la(s) cultura(s) que pertenecen quienes participan del aula comunitaria
	Co-diseñada y colaborativa	Personas que participan de la elaboración de las evaluaciones y personas que participan evaluándose
	Problematizadora	Evaluaciones centradas en resolver problemáticas aplicando saberes y generando nuevas preguntas

Fuente: elaboración propia.

Como resultado de este proceso se levantaron en total 1,893 nodos temáticos en las ocho aulas estudiadas, distribuidos en las categorías: currículum 610, didáctica 941 y evaluación 342.

Validación del conocimiento co-construido

Dado que esta metodología involucra para las comunidades de investigación realizar procesos de validación permanentes, se utilizó el procedimiento llamado *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, 20187:10). Así, se realizaron 132 *az kintun* en las ocho comunidades investigativas, permitiendo realizar una revisión sistemática de los nodos levantados y legitimar la co-construcción del conocimiento.

Resultados

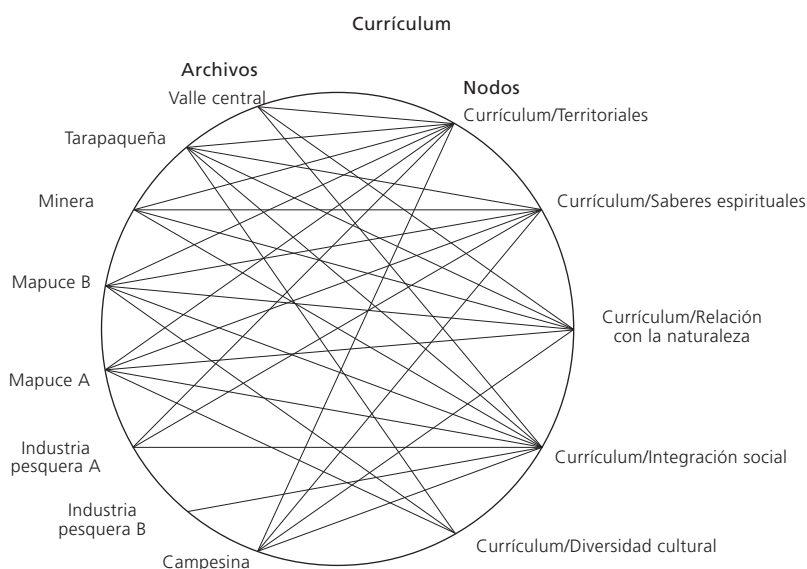
Los hallazgos se organizan en torno a las categorías matrices definidas en el método, a saber: currículo, didáctica y evaluación que las comunidades de investigación atribuyen a lo que consideran pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

Currículo de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Los hallazgos reportan que la construcción del currículo en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos respecto de qué enseñan, ingresa cinco contenidos temáticos que transforman el currículo escolar oficial (figura 1), estos son: las temáticas territoriales, espirituales, relación con la naturaleza, integración social y diversidad cultural.

FIGURA 1

Contenidos curriculares en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos



Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

La figura 1 muestra aspectos en común y otros diferenciadores. La mayoría de las aulas incluyen la temática de integración social, siete de ellas (exceptuando solo la industrial-pesquera B) lo hacen con contenidos territoriales y seis

(valle central, tarapaqueña, minera, mapuce A, mapuce B y campesina) con contenidos espirituales y de relación con la naturaleza. Todos estos hallazgos revelan lo común entre estas aulas. En cambio, la temática de diversidad cultural aparece en solo tres de ellas (tarapaqueña, mapuce A y mapuce B).

Una profundización de este hallazgo permite ver los contenidos que definen cada una de las temáticas que ingresan estas aulas para transformar el currículo (tabla 3).

TABLA 3

Contenidos que transforman el currículo escolar

Aula/ contenidos	Territoriales	Integración social	Saberes espirituales	Relaciones con la naturaleza	Diversidad cultural
Tarapaqueña	Cultura del desierto, andina y de costa (recursos marinos locales, uso del agua, etc.)	Democracia y deberes cívicos. Perspectiva de género, edad. Salud mental y nutricional. Interdisciplinariedad	Ceremonias y rituales (Fiesta de la Tirana)	De cuidado de la naturaleza (agua, clima, flora y fauna local)	Multiculturalidad (estética de la morenidad. diversidad de expresiones del castellano)
Del valle central	Cultura industrial agrícola (comercios, horticultura). Historia local (Pucará de la zona)	Democracia y deberes cívicos (responsabilidad como integrantes de la comunidad)	Sí	De cuidado y respeto por la naturaleza (vida en la tierra, agua, flora, fauna local)	Reconocimiento de la cultura incaica y mapuce en los orígenes de la localidad
Campesina	Cultura campesina (cultivos y crianza de animales), cultura artesanal (greda y coirón)	Democracia y deberes cívicos. Perspectiva de género y edad. Salud mental y nutricional. Interdisciplinariedad	Ceremonias y rituales orientales (yoga, meditación)	De dependencia de la naturaleza (supervivencia). De cuidado y protección (flora y fauna local)	Sí
Industrial-pesquera A	Cultura de la pesca local (industrial y artesanal)	Democracia y deberes cívicos	Ceremonias y rituales cristianas (San Pedro y San Pablo)	Sí	Sí
Industrial pesquera B	Cultura urbana local (mapas urbanos y sitios históricos)	Democracia y deberes cívicos	Sí	Sí	Sí
Minera	Cultura minera (Minas del carbón) y feriante (comercio ambulante)	Democracia y deberes cívicos. Perspectiva de género y edad. Salud mental y nutricional. Interdisciplinariedad	Ceremonias y rituales cristianos (oraciones diarias)	De cuidado del medio ambiente (protección de animales)	Sí

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Aula/ contenidos	Territoriales	Integración social	Saberes espirituales	Relaciones con la naturaleza	Diversidad cultural
Mapuce A	<i>Kimvn mapuce</i> (lengua y cultura)	Estructura política social mapuce	Ceremonias y rituales mapuce (<i>Llellipun</i>)	De integración con la naturaleza (cosmovisión)	Reivindicación de la cultura mapuce frente a la chilena
Mapuce B	<i>Kimvn mapuce</i> (lengua y cultura)	Estructura política social mapuce	Ceremonias y rituales mapuce (<i>Llellipun</i>)	De integración con la naturaleza (cosmovisión)	Reivindicación de la cultura mapuce frente a la chilena

S/i: sin información

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Estos hallazgos van develando la especificidad de cada una de estas aulas. Es posible observar que respecto de los saberes territoriales se marca la identidad cultural de cada una de ellas, manifestando así la búsqueda de estas comunidades por legitimar sus saberes en el currículo escolar. Esto se ve fortalecido desde otras temáticas, tales como el ingreso de la espiritualidad como parte del currículo, donde se han detectado varias manifestaciones de ella (cristianas, orientales, mapuce). Algo similar ocurre con la diversidad cultural, que tiene enfoques diferenciados. En el aula tarapaqueña se aborda desde la multiculturalidad producida por la reciente inmigración de población latinoamericana; en cambio, en las aulas mapuce lo hacen desde la reivindicación de sus culturas ancestrales, con lo cual rompen con la visión monocultural y la rotan hacia una bicultural, cuestión expresada en el currículo propio de esta aula, cuya representación de la cultura mapuce alcanza el 50% del plan de estudio. Por su parte, la relación con la naturaleza adopta diferentes enfoques desde el respeto (valle central), cuidado (minera, tarapaqueña, campesina) y dependencia (campesina) hasta la integración con ella (aulas mapuce A y B). Así observamos, por una parte, una relación que aún sitúa a la humanidad desde fuera de la naturaleza (cosmovisión occidental) y, por otra, como parte integrante de ella (cosmovisión mapuce). Estos aspectos van profundizando la diferenciación de cada una de estas comunidades.

Por otra parte, a nivel de la temática de integración social, seis aulas (tarapaqueña, valle central, campesina, industrial pesquera A y B) coinciden en fortalecer la democracia y los deberes cívicos desde los cuales la cultura occidental organiza la sociedad. Ello se acrecienta con temáticas

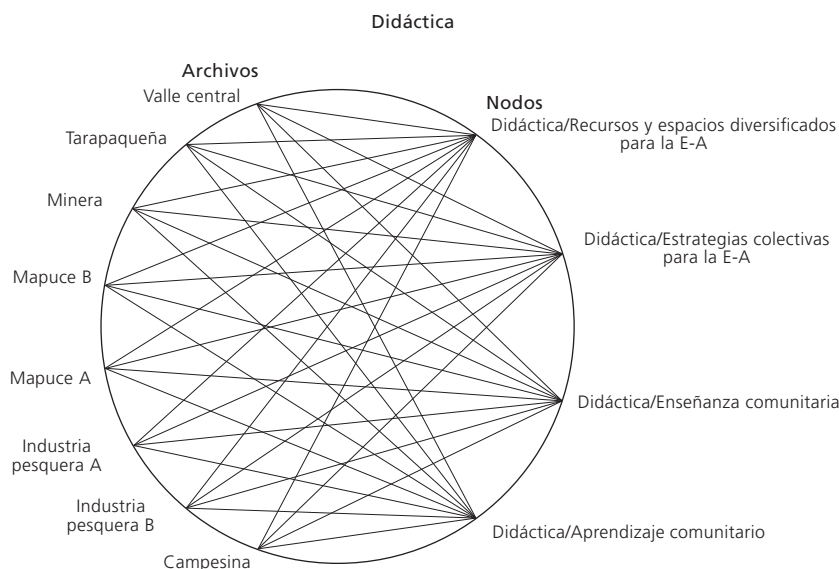
que apuntan a romper con la jerarquía género-edad y con la ruptura del código curricular disciplinar avanzando hacia uno interdisciplinar (tarapaqueña, campesina y minera). Una situación similar se observa en las aulas mapuce, que buscan legitimar el funcionamiento de su propia estructura política y social con la finalidad de fortalecer su propia forma de organización social. En consecuencia, ambas concepciones de mundos buscan optimizar los vínculos entre los colectivos que la componen, con la diferencia de que las transformaciones curriculares mapuce incluyen la occidentalizada oficial, en cambio estas últimas no incluyen la mapuce.

Didáctica de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Los hallazgos muestran la profunda transformación de la didáctica en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, pues le otorgan una dimensión comunitaria, lo cual se expresa en nodos temáticos construidos por las comunidades, a saber: aprendizaje comunitario, enseñanza comunitaria, estrategias colectivas para la E-A y recursos y espacios diversificados para la E-A (figura 2).

FIGURA 2

Ámbitos transformadores de la didáctica



Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Los hallazgos revelan que, desde el punto de las concepciones educativas del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, las ocho aulas adoptan didácticas comunitarias. Otros ámbitos de coincidencia que se observan en todas son la variedad de recursos que se crean para este proceso, la diversidad de espacios en los que se desarrolla el trabajo didáctico y el carácter colectivo que adoptan las estrategias para la E-A. Una profundización en cada uno de los ámbitos didácticos encontrados permite comprender las similitudes en las aulas, así como identificar algunas diferencias (tabla 4).

TABLA 4

Las didácticas en las aulas comunitarias

Aula/ ámbitos	Aprendizaje comunitario	Enseñanza comunitaria	Estrategias colectivas para la E-A	Recursos y espacios diversificados de E-A
Tarapaqueña	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Agrupaciones pequeñas. Organización en círculo y semicírculos que favorecen el diálogo. Construcción de preguntas problematizadoras del aprendizaje. Creación de materiales representativos de la cultura andina	Recursos (celular, fotografías, juegos digitales, videos, etc.). Espacios institucionales (universidad, museo, pérgola, biblioteca, etc.)
Del valle central	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Agrupaciones pequeñas. Organización en círculo y semicírculos. Creación de textos colectivos. Interpretación de ideas. Creación de materiales representativos de la cultura local. Elaboración de recetas locales	Recursos (celular, fotografías, juegos digitales, videos, etc.). Espacios (hogares de escolares, talleres de artesanía, museo, biblioteca, campo, etc.)
Campesina	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Agrupaciones pequeñas. Organización en círculo y semicírculos que favorecen el diálogo. Preguntas problematizadoras. Elaboración de recetas locales, artefactos de greda y coirón. Laboratorios científicos. Exploraciones en la naturaleza	Recursos (celular, fotografías, juegos digitales, videos, etc.). Espacios (hogares de escolares, talleres de artesanía, museo, biblioteca, campo, etc.)

(CONTINÚA)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Aula/ ámbito	Aprendizaje comunitario	Enseñanza comunitaria	Estrategias colectivas para la E-A	Recursos y espacios diversificados de E-A
Industrial- pesquera A	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Grupos interactivos en el aula. Diálogo comunitario para tomar acuerdos y reflexionar. Preguntas problematizadoras.	Recursos (celular, fotografías, juegos de mesa, videos, etc.). Espacios (biblioteca, pasillos, etc.)
Industrial- pesquera B	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Grupos interactivos en el aula. Diálogo comunitario para tomar acuerdos y reflexionar. Preguntas problematizadoras	Recursos (celular, fotografías, juegos de mesa, videos, etc.). Espacios (biblioteca, pasillos, etc.)
Minera	Se aprende en la interacción colaborativa con otras personas. Se consideran las habilidades de c/u para potenciar el aprendizaje propio y el de las demás. Aprendizaje permanente en todas las personas	Se enseña en colaboración con otras personas (intergeneracional). Se consideran las habilidades de c/u para potenciar la enseñanza. Todas las personas enseñan durante todas las instancias que comparten (co-docencias)	Grupos interactivos. Agrupaciones pequeñas Organización en círculo y semicírculos que favorecen el diálogo. Construcción de preguntas problematizadoras del aprendizaje. Creación de materiales representativos de la cultura local	Recursos (celular, fotografías, juegos de mesa, videos, etc.). Espacios (aula, biblioteca, comedor, pasillos, patio)
Mapuce A	Se aprende de manera colaborativa entre profesorado, estudiantes y demás personas que participan del proceso educativo	Se enseña en colaboración con otras personas de la comunidad, como <i>kimces</i> , y en espacios que son propios de la comunidad y de la escuela, como la ruka	Organización en círculo y semicírculos al interior de la ruka y en aula. Creación de materiales representativos de la cultura mapuce	Recursos naturales (bosque, mar, viveros, etc.). Espacios (aula, ruka, naturaleza en general)
Mapuce B	Se aprende de manera colaborativa entre profesorado, estudiantes y demás personas que participan del proceso educativo	Se enseña en colaboración con otras personas de la comunidad, como <i>kimces</i> , y en espacios que son propios de la comunidad y de la escuela, como la ruka	Organización en círculo y semicírculos al interior de la ruka y en aula. Creación de materiales representativos de la cultura mapuce	Recursos naturales (bosque, mar, viveros, etc.). Espacios (aula, ruka, naturaleza en general)

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

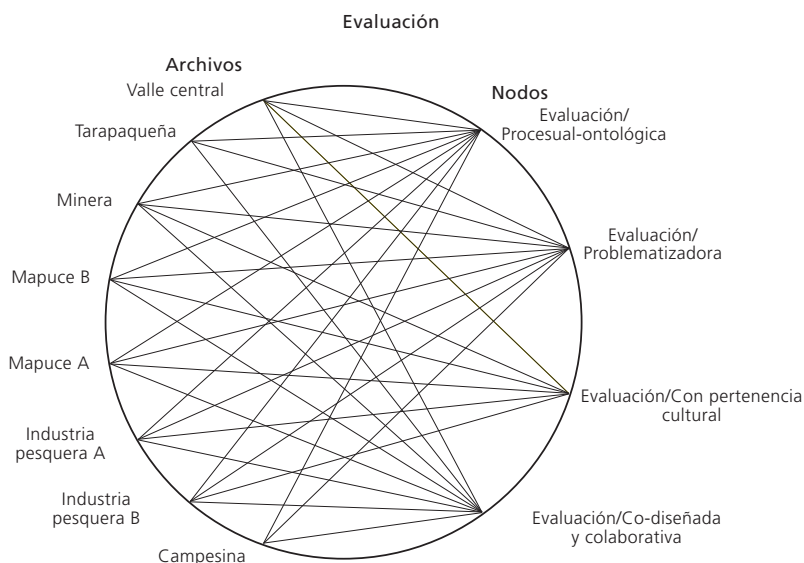
Estos hallazgos, que permiten caracterizar las concepciones comunitarias de aprendizaje y enseñanza que sostienen estas aulas comunitarias, son comunes en todas ellas, independientemente del contexto cultural, territorial, lingüístico de cada una. Así, tanto el aprendizaje como la enseñanza ocurren como procesos intersubjetivos, ya que se interactúa colaborativamente para potenciarse y aprender; cada cual enseña a los demás según sus habilidades, siendo procesos que ocurren de forma permanente, es decir, no circunscritos solo al tiempo y espacio del aula, sino a todos los encuentros de las personas que la conforman. Además, se entienden como procesos colectivos, no focalizándose en las y los escolares, sino en todos los y las participantes del aula.

Fuera de los aspectos comunes antes mencionados, cuando profundizamos en las estrategias didácticas con las que desarrollan el trabajo pedagógico, es posible visualizar especificidades entre ellas. En primer término, si bien coinciden en trabajar en agrupaciones pequeñas en seis de las ocho aulas (excepto las mapuce), se observan diferencias, por ejemplo, las aulas industrial-pesquera (A y B) solo se valen de la organización de grupos interactivos; en cambio, otras diversifican mucho las formas de interacción: lo hacen en pequeñas agrupaciones, en círculos o semicírculos (tarapaqueña, valle central, campesina, minera, mapuce A y B). Respecto del tipo de material con el que se trabaja, destaca la creación colectiva de materiales representativos de la cultura local (tarapaqueña, valle central, campesina, minera, mapuce A y B), a excepción de las aulas industrial pesquera A y B. Una situación similar a la anterior se observa en el ámbito “recursos y espacios de enseñanza-aprendizaje”, donde destaca la gran diversidad de recursos y espacios usados en todas las aulas –a excepción de las aulas mapuce A y B–, entre ellos: teléfono celular, fotografías, juegos digitales o videos. No obstante, los espacios que utilizan permiten distinguir con claridad el carácter demográfico de cada aula; así, las rurales o semirurales (valle central, campesina, mapuce A y B) integran la naturaleza en todas sus actividades; en cambio, las urbanas (tarapaqueña, minera, industrial-pesquera A y B) se limitan a la ciudad.

Evaluación de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Los hallazgos muestran que la transformación de la evaluación en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos se expresa en nodos temáticos construidos por las comunidades, evaluación: procesual-ontológica, problematizadora, con pertinencia cultural, y co-diseñada y colaborativa (figura 3).

FIGURA 3

Ámbitos transformadores de la evaluación

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Los hallazgos son reveladores desde el punto de vista de las coincidencias encontradas en estas aulas. Así, los nodos que caracterizan la evaluación como procesual-ontológica, problematizadora y co-diseñada y colaborativa están presentes en los ocho casos, y la evaluación con pertinencia cultural se encuentra en siete, solo el aula tarapaqueña no revela esta condición.

Una caracterización de cada uno de estos ámbitos evaluativos permite comprender mejor a estas aulas (tabla 5).

Respecto del primer nodo –el carácter procesual-ontológico de la evaluación–, en seis aulas se observa la presencia de la condición ontológica propia del territorio (a excepción de las aulas industrial-pesquera A y B). De esta forma, la evaluación considera las formas de “ser” y “estar” propias de los territorios en las que se ubican las aulas comunitarias. En el caso del “ser” nortino queda expresado en estar participando de las festividades tradicionales y en ser devoto, espiritual y festivo (tarapaqueña); en el del “ser” campesino, en estar vinculado con la naturaleza y en ser amable, lúdico, respetuoso y generoso con las y los otros (valle central, campesina); en el

caso del “ser” minero queda expresado en estar vinculado con la comunidad local y en ser solidario, esforzado, perseverante, luchador (minera); y en el del “ser” mapuce, implica estar integrado con la naturaleza y en ser justo (*norce*), bueno (*kvmece*), valiente (*newence*) y sabio (*kimce*) (mapuce A y B). El segundo nodo, el carácter problematizador de la evaluación, revela la característica principal de la pedagogía dialógica, que es precisamente organizar todo el proceso en torno a la pregunta, la problematización, la reflexión indagadora, aspecto presente en todas las aulas. El tercer nodo, la evaluación con pertinencia cultural, presente en siete de las ocho aulas (excepto la tarapaqueña), revela la coherencia entre el currículo que selecciona saberes locales propios de cada territorio, las didácticas que los desarrollan y la evaluación que los legitima, al otorgarles estatus dentro del trabajo pedagógico. Finalmente, el cuarto nodo, la evaluación co-diseñada y colaborativa, presente en todas las aulas comunitarias, recoge el carácter público y colectivo de dicho ámbito, en clara oposición al privado e individual que la evaluación ostenta en el marco de una pedagogía tradicional.

TABLA 5

La evaluación en las aulas comunitarias

Aula/ ámbitos	Procesual-ontológica	Problematizadora	Con pertinencia cultural	Co-diseñada y colaborativa
Tarapaqueña	Integradora (contenidos abordados a través de actividad que convoca saberes disciplinares, talentos manuales y de gestión colaborativa). Consideración del ser habitante del norte (compromisos ligados a las festividades que se priorizan frente a otros ámbitos como el trabajo o estudio)	Evaluación basada en la reflexión (se discute de las actividades pedagógicas, lo que niños/as sabían, lo que no entendían, para así mejorar la siguiente propuesta)	Sí	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, docentes universitarias, estudiantes universitarias, madres)
Del valle central	Transversal e integradora (contenidos científicos y saberes locales, talentos artísticos, contenidos valóricos y de expresión corporal). Consideración de la relación ser-estar de las personas con la naturaleza, amable, lúdico, respetuoso y generoso con los otros	Reflexión problematizadora con base en experiencias propias y grupales con la cultura local (cultura local incaica y mapuce), su relación con la naturaleza y el aporte a la salud	La evaluación considera una selección de saberes oficiales, saberes rurales (crianza de animales, cultivo de plantas medicinales) y saberes culinarios familiares	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docentes, asistente de aulas, madres, jardinero, estudiantes universitarios y escolares)

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Aula/ ámbitos	Procesual-ontológica	Problematizadora	Con pertinencia cultural	Co-diseñada y colaborativa
Campesina	Transversal e integradora (contenidos científicos/ locales, valóricos, espirituales y expresivos). Consideración del ser y estar campesino (vinculado a la naturaleza, receptivo, amable, respetuoso, disponible para apoyar a otros, generoso). Centrada en el proceso y permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación. La experiencia vivida (gastronomía y artesanía local, cuidado de animales y cultivo de la tierra, laboratorios, talleres, proyectos), como recurso base de la evaluación para verificar habilidades, contenidos, valores y expresiones corpóreo-emocionales	La evaluación considera una selección de saberes culturales campesinos, artesanales y saberes oficiales de las materias escolares	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, madres, abuelas, escolares, artesanas, obreros agrícolas)
Industrial-pesquera A	Centrada en el proceso (no en la aprobación o reprobación). Evaluaciones permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación	La evaluación considera una selección de saberes oficiales de las materias escolares y saberes de la cultura local (tradiciones y costumbres propias de la comuna)	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, docentes universitarias, estudiantes universitarias, madres)
Industrial-pesquera B	Centrada en el proceso (no en la aprobación o reprobación). Evaluaciones permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación	La evaluación considera una selección de saberes oficiales de las materias escolares y saberes de la cultura local (actividad de pesca artesanal)	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, docentes universitarias, estudiantes universitarias, madres)
Minera	Transversal e integradora (contenidos temáticos, valóricos y expresivos). Consideran el ser y estar de la cultura minera y feriante (solidario, esforzado, perseverante, luchador). Centrada en el proceso y permanentes (diarias e integradas a todo el trabajo docente)	Las preguntas problematizadoras como base de la evaluación. El juego como recurso de evaluación para verificar, observar contenidos, valores y expresiones corpóreo-emocionales	La evaluación considera una selección de saberes culturales de la mina y la feria junto a saberes oficiales de las materias escolares	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, asistentes de aulas, madres, abuelas, escolares, auxiliares)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Aula/ ámbitos	Procesual-ontológica	Problematizadora	Con pertinencia cultural	Co-diseñada y colaborativa
Mapuce A	Transversal e integradora (contenidos temáticos, valóricos y espirituales). Centrada en la formación del CE (ser) mapuce para que las personas se formen como <i>norce</i> (persona justa), <i>kvmece</i> (persona buena), <i>newence</i> (persona valiente o fuerte) y <i>kimce</i> (persona sabia)	Evaluación problematizadora con la naturaleza de los contenidos de enseñanza y los métodos de evaluación. Se centra en equilibrar criterios mapuce con criterios chileno-occidentales, metodologías de evaluación tradicionales con metodologías propias ancestrales	Definida en torno a planos cosmogónicos propios de la cultura mapuce	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, <i>kimces</i> , estudiantes, docentes universitarios)
Mapuce B	Transversal e integradora (contenidos temáticos, valóricos y espirituales). Centrada en la formación del CE (ser) mapuce para que las personas se formen como <i>norce</i> (persona justa), <i>kvmece</i> (persona buena), <i>newence</i> (persona valiente o fuerte) y <i>kimce</i> (persona sabia)	Evaluación problematizadora con la naturaleza de los contenidos de enseñanza y los métodos de evaluación. Se centra en equilibrar criterios mapuce con criterios chileno-occidentales, metodologías de evaluación tradicionales con metodologías propias ancestrales	Definida en torno a planos cosmogónicos propios de la cultura mapuce	Colectiva y pública. Construida por todo el colectivo que participa (docente, <i>kimces</i> , estudiantes, docentes universitarios)

Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Discusión

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos, en tanto experiencia inédita de aulas comunitarias en el sistema escolar chileno, resulta de sumo interés, pues conjuga los aportes originales de personas de la comunidad y de aquellas con formación en educación, cuestión que establece un puente entre saberes populares y científicos. Lo anterior, con la finalidad de legitimar ambos corpus de saberes desde una visión crítica y reflexiva que busca diversificar los significados que se construyen desde el currículo, la didáctica y la evaluación. Estas cuestiones la distinguen de otras experiencias de pedagogía dialógica en los contextos británico y estadounidense, donde el aporte se concentra en el área didáctica (Alexander, 2018; Cui y Teo, 2020). La pedagogía dialógica Enlazando Mundos se acerca a las pedagogías populares latinoamericanas (Freire, 1987), aportando también

al currículum y la evaluación, con la notoria diferencia que estas se desarrollan en el sistema educativo.

Específicamente, desde la experiencia estudiada es posible evidenciar una contribución al currículum, la didáctica y la evaluación, donde en cada una de estas áreas la pertinencia cultural cobra especial relevancia. Lo anterior encuentra sentido a nivel curricular cuando estos colectivos disputan espacios a los contenidos oficiales, logrando incluir saberes territoriales, culturales, espirituales, etcétera, tensionando así lo instaurado en la escuela como única verdad merecedora de ser aprendida. Este hallazgo resulta coincidente con la dimensión política que reconocen el currículo dialógico Bakhtin (1981), Freire (1987), Ferrada (2001), Correa de Molina (2004) y expone la pérdida de subalternidad y/o ausencia que poseían estos saberes de forma previa a las experiencias de aulas comunitarias (Ferrada, Jara y Seguel, 2021). Resulta interesante que aparezca este aporte desde el territorio latinoamericano, pues la descolonización administrativa, territorial, económica y cultural aún es un proceso en tránsito.

Una situación similar ocurre cuando se revelan las didácticas comunitarias que profundizan las interacciones colaborativas entre quienes participan de estas aulas. Este punto marca una diferencia con el contexto anglosajón (Cui y Teo, 2020; Alexander, 2017, 2018; Wilkinson *et al.*, 2017; Marjanovic-Shane, 2014) que, si bien releva la colectividad, esta se reduce a la participación del profesor(a) y sus estudiantes. Sin embargo, en las experiencias que se muestran en este trabajo, destaca el carácter comunitario, más allá de estas figuras clásicas que conforman el aula, dando con ello una ampliación intergeneracional entre quienes participan, una pluralidad de diversidad de saberes de distintos estatus, entre otros aspectos. Esta construcción comunitaria, con estas características, es la que nutre con diversidad de saberes, experiencias de vida, historias, etcétera, que permiten configurar un saber didáctico inesperado y novedoso propio de cada aula comunitaria, y que pone en evidencia lo dialógico (Matusov, 2009). A su vez, esta misma dimensión comunitaria amplía el cuestionamiento de las relaciones de poder y de co-autoría entre docentes y estudiantes, planteada por Marjanovic-Shane (2014), a toda la comunidad participante. En esta misma lógica, es posible observar los principios de la enseñanza propuestos por Alexander (2017), de colectividad, reciprocidad y apoyo, que se observan en los distintos espacios en los que se desarrollan las aulas comunitarias.

Las rupturas de las relaciones de poder mencionadas son constatadas también a nivel de evaluación cuando se observa que el colectivo completo co-diseña y desarrolla instrumentos evaluativos en correspondencia con lo planteado por Ferrada (2001). A ello se suma la dimensión procesual-ontológica, que recupera las nociones de “ser” y “estar” en el territorio, como parte del proceso evaluativo. De allí que estas aulas comunitarias abandonan el carácter calificativo o de medición que tradicionalmente se entiende en esta materia y lo desplazan a la formación integral (territorial, histórica, cultural, lingüística) de las personas. Esto se suma al rescate de la problematización de los conocimientos que se enseñan y evalúan, dándole así un giro histórico contextual al currículo y la didáctica, coincidiendo con el planteamiento de los procesos evaluativos en términos de Rivero (2018). Otro aspecto relevante a nivel evaluativo, y coincidente con Marshall (2022), es la valoración de la diversidad de significados (populares y científicos), cuestión que le otorga coherencia al desarrollo curricular observado.

Siguiendo esta lógica de argumentación, cabe preguntarse si la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, cuando trae saberes y haceres populares con pretensión de igualar estatus con los saberes oficiales, es suficiente para sostener su dialogicidad o, bien, cuando asume concepciones comunitarias de enseñanza y aprendizaje, ¿logra desplazar las concepciones unívocas tan ancladas en las aulas escolares? Pareciera que los datos avalan esta cuestión (decisiones conjuntas sobre qué y cómo enseñar y aprender), aunque aún se requieren más estudios al respecto. También cabe cuestionarse si la evaluación, cuando adopta un carácter procesual-ontológico, logra arrancar las formas de colonización de ser y estar. Pareciera que el foco está en lo indeterminado del proceso y en la simultaneidad de significados, al mismo tiempo que en la reafirmación de las identidades locales que buscan aiosamente reconocimiento. En la misma línea de discusión, los hallazgos nos conducen a pensar que al menos un grupo de aulas avanza hacia la dimensión ontológica de la pedagogía dialógica, mientras otras aún se mantienen difusamente en una dimensión epistemológica (instrumental), coincidiendo con los hallazgos en otras investigaciones como Matusov (2009) y Marjanovic-Shane (2014). Ejemplo de la dimensión epistemológica son las aulas que mantienen fijos sus propios significados y saberes culturales (mapuce A y B) y, desde otro frente, las aulas que se mantienen apegadas a los significados culturales oficiales, dispuestos en el currículo escolar (industrial-pesquera A y B). Ejemplo de la dimensión ontológica son las aulas que ingresan más de una única forma

de comprender los significados, incluyendo diversas culturas al currículo escolar (minera, campesina y tarapaqueña).

Referencias

- Abd Elkader, Nermine (2016). "Dialogic pedagogy and educating preservice teachers for critical multiculturalism", *SAGE Open*, vol. 6, núm. 1, pp. 705-729. <https://doi.org/10.1177/2158244016628592>
- Alexander, Robin (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, Cambridge: Dialogos.
- Alexander, Robin (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, 5ª ed., Cambridge: Dialogos.
- Alexander, Robin (2018). "Developing dialogic teaching: genesis, process, trial", *Research Papers in Education*, vol. 33, núm. 5, pp. 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Astorga, Blanca (2018). *Desde la pedagógica dialógica Enlazando Mundos, aportes para una didáctica dialógica en la enseñanza de la lengua escrita*, tesis de doctorado, Santiago, Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Bakhtin, Mikhail M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*, Austin: University of Texas Press.
- Catriquir Colipan, Desiderio (2014). "Elugetun mapun kewüh pu wekeche. Principios sociolingüísticos de enseñanza del mapunzugun para formación inicial docente en educación intercultural", en M. Malvestitti y P. Dreidemie (comps.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas (ELIA). Libro de Actas*, Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 111-131.
- Correa de Molina, Cecilia (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar: subjetividad y desarrollo humano*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cui, Ruiguo y Teo, Peter (2020). "Dialogic education for classroom teaching: a critical review", *Language and Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 187-203. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859>
- Del Pino, Miguel (2015). *Evaluación comunicativa: un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos*, tesis de doctorado, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Del Pino, Miguel y Montañares, Elizabeth (2019). "Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, e03, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e03.1984>
- Ferrada, Donatila (2001). "Comunidades de entendimiento: una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum", *Pensamiento Educativo*, vol. 29, núm. 2, pp. 297-317.
- Ferrada, Donatila (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*, Valparaíso: RiL Editores.
- Ferrada, Donatila (2017). "La investigación participativa dialógica", en S. Redón Pantorra y J. Rasco Angulo (eds.), *Metodología cualitativa en educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 187-201.

- Ferrada, Donatila (2020). "Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. Pedagogy", *Culture & Society*, vol. 28, núm. 1, pp. 131-146. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>
- Ferrada, Donatila (2022). "La dialogicidad como motor de reconocimiento y paridad participativa en aulas comunitarias", en A. Ocampo González, R. Sánchez Lara y C. López-Andrada (comps.), *Interseccionalidades críticas, lecturas de lo abyecto, (contra) memorias y educación*, Santiago, Chile: CELEI, pp. 97-119.
- Ferrada, Donatila y Flecha, Ramón (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 34, núm. 1, pp. 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- 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 de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, núm. 26, 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. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Ferrada, Donatila y Del Pino, Miguel (2021). "Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 10, núm. 1, pp. 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Ferrada, Donatila; Jara, Claudia y Seguel, Alejandra (2021). "Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 3, pp. 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Freire, Paulo (1987). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*, Río de Janeiro: Paz e Terra.
- 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>
- 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, Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Gregory, Maughn (2007). "A framework for facilitating classroom dialogue", *Teaching Philosophy*, vol. 30, núm. 1, pp. 59-84. <https://doi.org/10.5840/teachphil200730141>
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2012). "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, vol. II*, Buenos Aires: Gedisa, pp. 38-78.
- Gúzman, Valentina y Larrain, Antonia (2021). "The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning", *Professional Development in Education*, publicación en línea: 19 de marzo, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>

- Heron, John y Reason, Peter (1997). "A participatory inquiry paradigm", *Qualitative Inquiry* vol. 3, núm. 3, pp. 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Maine, Fiona y Čermáková, Anna (2021). "Using linguistic ethnography as a tool to analyse dialogic teaching in upper primary classrooms", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 29, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100500>
- Marjanovic-Shane, Ana (2014). "A paradigmatic disagreement in 'dialogue on Dialogic pedagogy' by Eugene Matusov and Kiyotaka Miyazaki", *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 2, pp. 48-54. <https://doi.org/10.5195/dpj.2014.122>
- Marshall, Bethan (2022). "Exploring dialogic assessment in English: an analysis of two lessons", *Changing English*, vol. 29, núm. 2, pp. 141-151, <https://doi.org/10.1080/1358684X.2021.2022977>
- Matusov, Eugene (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*, Nueva York: Nova Science Publishers.
- Matusov, Eugene (2014). "Epistemological vs. ontological pedagogical dialogue", en E. Matusov y K. Miyazaki, "Dialogue on Dialogic Pedagogy Dialogic", *Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 2, núm. esp., pp. 6-16. <http://doi.org/10.5195/dpj.2014.121>
- Miyazaki, Kiyotaka (2014). "Kiyotaka Miyazaki's response to Eugene Matusov's arguments on ontological, epistemological, and instrumental dialogic pedagogy", en E. Matusov y K. Miyazaki, "Dialogue on Dialogic Pedagogy Dialogic", *Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 2, núm. esp., pp. 16-26. <http://doi.org/10.5195/dpj.2014.121>
- Rivero, María Elena (2018). "La evaluación como espacio dialógico e intersubjetivo: una mirada desde la dinámica transcompleja", *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, julio-septiembre, pp. 1-13.
- Vrikki, Maria; Wheatley, Lisa; Howe, Christine; Hennessy, Sara y Mercer, Neil (2019). "Prácticas dialógicas en las aulas de la escuela primaria", *Idioma y Educación*, vol. 33, núm. 1, pp. 85-100, <http://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Wilkinson, Ian; Reznitskaya, Alina; Bourdage, Kristin; Oyler, Joseph; Glina, Monica; Drewry, Robert; Kim, Min-Young y Nelson, Kathryn (2017). "Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices. Through professional development in language arts classrooms", *Language and Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 65-82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>

Artículo recibido: 23 de junio de 2022

Dictaminado: 13 de marzo de 2023

Segunda versión: 12 de abril de 2023

Aceptado: 12 de mayo de 2023