

Introduciendo componentes metodológicos a la convivencia escolar

Introducing methodological components to school coexistence

Apresentando componentes metodológicos à convivência escolar

Jonathan Andrades-Moya¹

RESUMEN

La convivencia escolar suele relacionarse con las interacciones que llevan a cabo las personas de un contexto educativo. Estas interacciones pueden ser reguladas mediante procesos metodológicos formales e informales. Por ello, junto a un grupo de personas, denominado Comunidad de Investigación, se desarrolló una investigación participativa, con el propósito de abordar el potencial metodológico de la convivencia escolar, introduciendo componentes y características que posibiliten posicionarla como una praxis, enfocada en la co-construcción de conocimientos. Para ello, se optó por la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, que se caracteriza por la participación política y el desarrollo conjunto de todo el proceso investigativo. Entre los principales resultados, se identificaron componentes metodológicos que permiten extraer un plano denominado praxis de la convivencia escolar. Estos componentes potencian el aspecto preventivo y la generación de conocimiento sobre esta temática.

Palabras clave: Convivencia Escolar. Metodología de Investigación Educativa. Comunidad de Investigación.

ABSTRACT

School coexistence is usually related to the interactions between people in an educational context. These interactions can be regulated through formal and informal methodological processes. For this reason, together with a group of people called Research Community, participatory research was developed to approach the methodological potential of school coexistence, introducing components and characteristics that make it possible to position it as a praxis focused on the co-construction of knowledge. For this purpose, we opted for the dialogic methodology *kishu kimkelay ta che*, characterized by political participation and the joint development of the entire research process. Among the main results, methodological components were identified that make it possible to extract a plan called praxis of school coexistence. These components enhance the preventive aspect and the generation of knowledge on this subject.

Keywords: School Coexistence. Educational Research Methodology. Research Community.

¹Universidad Católica del Maule, Maule, Chile. Correo electrónico: jandradesmoya@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5371-9412>

RESUMO

A convivência escolar costuma estar relacionada às interações realizadas pelas pessoas em um contexto educacional. Essas interações podem ser reguladas por meio de processos metodológicos formais e informais. Por isso, junto com um grupo de pessoas denominado Comunidade de Pesquisa, desenvolveu-se uma pesquisa participante voltada para abordar o potencial metodológico da convivência escolar, apresentando componentes e características que permitem posicioná-la como uma práxis, voltada para o coconstrução do conhecimento. Para isso, foi escolhida a metodologia dialógica *kishu kimkelay ta che*, que se caracteriza pela participação política e pelo desenvolvimento conjunto de todo o processo de pesquisa. Entre os principais resultados, foram identificados componentes metodológicos que permitem extrair um plano denominado práxis de convivência escolar. Esses componentes potencializam o aspecto preventivo e a geração de conhecimento sobre o assunto.

Palavras-chave: Convivência Escolar. Metodologia de Pesquisa Educacional. Comunidade de Pesquisa.

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos se caracterizan por ser espacios idóneos para la generación de interacciones e interrelaciones entre las personas, las cuales pueden, o no, estar regularizadas a través de procesos formales. Tal es el caso de las normas o reglamentos de convivencia escolar (desde ahora CE), que pueden ser comprendidos como una forma de valorar las instancias de formación en CE (Muñoz Troncoso, Becerra Peña y Riquelme, 2017) o como una imposición disciplinaria (de Lellis y Gonzáles, 2012).

Este último es abiertamente cuestionado por no favorecer la legitimidad social, las prácticas democráticas e incluso, los significados que le atribuyen a su propia participación (Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022). Por esta razón, la literatura insta y aboga por la co-construcción de los reglamentos de CE (Chaparro Caso-López *et al.*, 2015; Valdés Morales, López y Chaparro Caso-López, 2018; López *et al.*, 2019).

Actualmente, la construcción colectiva de la CE, no solo se enfoca en los documentos asociados a esta, sino que, también, a todas las acciones enmarcadas en dicha temática. Lo anterior puede respaldarse con base en algunas definiciones sobre CE, las que la presentan como un espacio o un proceso de construcción (Muñoz Quezada *et al.*, 2014; Córdoba Alcaide *et al.*, 2016; Ossa Cornejo, Figueroa Céspedes y Rodríguez Rojas, 2016; Retuert Roe y Castro, 2017; Garcés, 2020), en relación con las interacciones o interrelaciones que llevan a cabo las personas de un determinado contexto escolar. Añadiendo a la CE, características como la participación, inclusión (Loubiès Valdés, Valdivieso Tocornal y Vásquez Olguín, 2020), planificación (Ascorra *et al.*, 2020) y evaluación (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021).

Según la definición presentada, y las características de la CE, se puede inferir que esta avanza desde una noción teórica, hacia una visión práctica, con tintes metodológicos. De esta manera, la CE podría visualizarse como una temática transversal (Loubiès Valdés, Valdivieso Tocornal y Vásquez Olguín, 2020). Sin embargo, la literatura consultada no brinda más información al respecto y se limita a plantearla, hipotéticamente, como una alternativa de trabajo participativo. Por esta razón, sería de interés introducir elementos y componentes metodológicos a la CE, con el fin de potenciar su esencia constructiva.

Lo antes planteado, es coincidente con un proceso investigativo realizado junto a un grupo de personas, denominado Comunidad de Investigación (desde ahora CDI), pertenecientes a una

escuela municipal de la zona centro-sur de Chile. Dialógicamente, con la CDI se discutió sobre una serie de nudos críticos que, a modo general, causaban animadversión entre los diversos estamentos educativos (estudiantes, familia, escuela). Ante ello, con la CDI se optó por la CE, entendiéndola como un trabajo transversal, a cargo de todas las personas de una comunidad educativa. A través de la CE, se esperaba combinar teoría y práctica, para así optar por una regulación social y legítima de las interacciones e interrelaciones que se producen cotidianamente en su contexto educativo.

Para ello, se optó por el paradigma participativo, el que se caracteriza por la construcción colectiva de una investigación (Gayá-Wicks y Reason, 2009; Guba y Lincoln, 2012). Este paradigma opta por examinar la realidad desde la conjugación entre lo objetivo y lo subjetivo (Heron y Reason, 1997; Guba y Lincoln, 2012). En este sentido, quienes desarrollan las investigaciones, pueden participar en la (re)interpretación de los fenómenos. Asimismo, quienes, tradicionalmente, son delegados como “participantes”, asumen un rol protagónico en la planificación, desarrollo, análisis y evaluación del estudio.

En cuanto a aspectos metodológicos, este paradigma asume una participación política (Heron y Reason, 1997; Guba y Lincoln, 2012), en la cual, la subjetividad crítica se convierte en una característica relevante. Según Heron y Reason (1997), dicho término significa que no suprimimos nuestra experiencia subjetiva primaria, sino que, aceptamos que es nuestra articulación experiencial de estar en un mundo, y como tal, es la base de todo nuestro conocimiento. En este sentido, al ser las personas poseedoras del conocimiento experiencial, coadyuvan a una mejor lectura de la realidad. Por lo tanto, su participación en las definiciones metodológicas y epistémicas de una investigación es relevante, al brindar una mirada contextualizada y con significancia.

La elección de dicho paradigma, es coincidente con el método de estudio seleccionado, denominado metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada *et al.*, 2014; Ferrada, 2017; Ferrada y Del Pino, 2018). La congruencia se basa en que el paradigma y la metodología, se caracterizan por el desarrollo de estudios colectivos, los cuales rompen el esquema jerárquico de investigador(a)/participante, permutándolo por una visión democrática.

Los términos “dialógica-*kishu kimkelay ta che*”, fueron designados para manifestar una interacción cultural, entre lo que es mapuche y lo chileno. Según Ferrada y Del Pino (2018), estos conceptos se refieren al carácter comunitario e igualitario requerido para generar conocimiento legitimado por todos los miembros de una cultura. Por lo que ambos conceptos, uno occidental y los otros indígenas, comparten el mismo significado semántico. El término “*kishu kimkelay ta che*”, proveniente del Mapunzugun, hace alusión a: que nadie aprende solo, sino que en compañía con otros y sustentados en la historia heredada de sus ancestros (Ferrada y Del Pino, 2018).

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, dota a las personas que, tradicionalmente, se delegan como participantes, de un rol protagónico. Tal protagonismo, se hace efectivo en todas las etapas y procesos que se efectúan para desarrollar una investigación. Es decir, todos los agentes que participan en el estudio, asumen una labor como investigador/a. De manera colectiva, los agentes con rol investigativo, acuerdan qué, para qué, por qué y cómo investigar (Ferrada *et al.*, 2014).

Esta metodología se inclina por procesos intersubjetivos, en los que las personas comparten sus perspectivas. La finalidad es construir conocimientos que permitan transformar su realidad compartida (Ferrada y Del Pino, 2018). Por lo tanto, para desarrollar un estudio a través de esta metodología, es necesario contar con un colectivo, denominado Comunidad de Investigación (desde ahora CDI). Con la CDI se define desde el problema a investigar, hasta el análisis y validación de la data empírica generada.

En el caso del presente estudio, se conformó una CDI en una escuela municipal de la zona centro-sur de Chile, constituida por 58 personas de diversos estamentos (docente, familia, estudiantes, equipo directivo, asistentes de la educación y un doctorando). En conjunto con la CDI,

se discutió sobre una serie de fenómenos que afectaban sus prácticas cotidianas, los que abarcaban desde aspectos comunicativos hasta conflictos intergeneracionales. En consecuencia, con la CDI se decidió abordar una temática transversal. En consecuencia, se optó por la CE (objeto de estudio), comprendiéndola como un fenómeno transversal, el cual puede ser trabajado por todas las personas pertenecientes a una escuela.

Es necesario señalar, que este proceso investigativo se enmarca dentro del hito Tesis doctoral, realizado por un doctorando en educación, que formó parte de la CDI. La data empírica recopilada en este proceso, permitió elaborar el presente artículo, cuyo propósito es abordar el potencial metodológico de la convivencia escolar, introduciendo elementos y componentes que posibiliten posicionarla como una praxis enfocada en la co-construcción de conocimientos.

METODOLOGÍA

Como se señaló anteriormente, el estudio se contempla dentro del paradigma participativo, el cual se caracteriza por examinar la realidad desde la construcción objetivo/subjetiva, realizada por las propias personas (Guba y Lincoln, 2012). Opta por procesos democráticos de investigación, potenciando la participación política, en relación con el conjunto de decisiones a través de las cuales se desarrolla un proceso investigativo.

Lo anterior es concordante con las características de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, la que se destaca por el uso de procedimientos consensuados y colectivos. Tales procedimientos se enfocan en la construcción de conocimientos, que permitan la transformación de nudos críticos (Ferrada *et al.*, 2014; Ferrada, 2017; Ferrada y Del Pino, 2018). Esta metodología se sustenta en 4 principios epistémicos, los cuales convergen con los aspectos dialógicos, consensuales, constructivos, contextuales y comunicativos, por los cuales esta se guía. Los principios en cuestión son:

- Diversidad histórico situacional: Según Ferrada *et al.* (2014) “se trata de relevar la historicidad de sujetos, comunidades y territorios en contextos de relaciones complejas y múltiples, con sus propias temporalidades y universos de significaciones” (p. 37). Es decir, las personas asumen que son portadoras de conocimientos culturales, que se han construido durante un periodo de tiempo y un contexto, comúnmente compartido. Esto permite una mejor lectura de la realidad, lo que conlleva a una interpretación y análisis conjunto de los fenómenos.
- Reciprocidad gnoseológica: Según Ferrada *et al.* (2014), este principio hace alusión a la construcción de saberes, el cual se produce a través de la unificación de 3 factores: enseñanza, aprendizaje, generación de conocimiento. En este sentido, se derriba la visión occidental sobre la división de estos factores, y se permuta por una comprensión fusionada de los mismos. Lo anterior se explica dado que, al mismo tiempo que las personas aprenden, están compartiendo sus conocimientos y llevando a cabo un proceso de enseñanza. En efecto, los 3 factores se fusionan en un solo proceso interactuante, dando como resultado la permanente y sistemática construcción de conocimientos.
- Pensamiento epistémico: Este principio se basa en la forma en que se construyen, comprenden, interpretan y analizan los fenómenos asociados a las personas protagonistas de su realidad compartida (Ferrada *et al.*, 2014). La base de este principio, se posiciona en que las personas realizan una lectura de su realidad, recurriendo a los saberes culturales, históricos y contextuales que estas portan. Por lo tanto, se realiza una interpretación epistémica, más que teórica.
- Racionalidad comunicativa: Para la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, es sumamente relevante la interacción que se produce entre las personas durante la construcción del conocimiento. La razón yace en que estas comparten sus perspectivas, con relación a una temática o fenómeno de estudio. Para ello, dan a conocer sus argumentos

con la finalidad de llevar a cabo una discusión, que confluye en la toma de acuerdos. En este sentido, se produce un intercambio de subjetividades susceptibles de crítica. Los aspectos señalados, encuentran su base en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1985). Dicha teoría plantea, entre otros múltiples aspectos, que las personas, al visualizarse como compañeras de acción, llevan a cabo un proceso intersubjetivo en el que expresan sus perspectivas con una racionalidad comunicativa. Es decir, “buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (Habermas, 1985, p. 124).

Ahora bien, para la presente metodología, la racionalidad comunicativa es clave, ya que brinda una serie de elementos conceptuales que posibilitan reconocer, si los comentarios que emiten las personas representan sus subjetividades. De esta manera, se produce un previo análisis y una validación del conocimiento, dado que, permite discriminar si los enunciados presentan o no, la injerencia de roles de poder. Este principio epistémico será retomado más adelante, producto que se utiliza en el análisis y validación de la data empírica.

Los 4 principios epistémicos ofrecen una comprensión del sentido colectivo y dialógico, por el que opta la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*. Asimismo, brindan planteamientos que se relacionan con las fases a través de las cuales, se efectúa un estudio científico, sustentado en este método. Metodológicamente, estas fases se caracterizan por ser flexibles, cíclicas y consensuadas. Es decir, la CDI es responsable de acordar y llevar a cabo cada una de las fases vinculadas a esta metodología.

Las fases en cuestión, presentadas inicialmente por Ferrada *et al.* (2014), inician con la conformación de una CDI y prosiguen de la siguiente forma: 1. problematización situada: corresponde al planteamiento de un problema de investigación; 2. definición de criterios de praxis: se asocian a los acuerdos conjuntos sobre cómo se desarrollará la praxis investigativa; 3. procedimientos de construcción de conocimientos: se trata del cómo se recopilará la data empírica para la transformación de la problematización situada. Entre los procedimientos más utilizados se encuentra la conversación dialógica (se produce entre dos personas que discuten sobre un mismo tema) y el diálogo colectivo (se produce entre 3 o más personas que discuten sobre un mismo tema). Cada procedimiento se basa en el diálogo y la acción; 4. análisis y validación del conocimiento: se enfoca en el análisis y categorización de la data empírica; y 5. reorientación de la praxis investigativa: corresponde a la fase final, en la que se comparten los conocimientos construidos y se decide si es necesario iniciar un nuevo ciclo investigativo.

En el caso del estudio que reporta este artículo, se desarrollaron cada una de las fases antes descritas. En cuanto a los criterios de praxis, con la CDI se decidió guiar la investigación de manera participativa, conjunta y democrática. Con relación a la última fase, esta no ha terminado, por ese motivo, no será abordado en este artículo.

CONFORMACIÓN DE COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo un estudio científico bajo la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, es menester conformar una comunidad de investigación, la cual será la responsable de decidir sobre todos los parámetros del estudio. En este sentido, la CDI decide desde el problema a investigar, hasta el análisis del conocimiento que construyen para transformar la realidad (Ferrada *et al.*, 2014; Ferrada, 2017; Ferrada y Del Pino, 2018). En cuanto a ello, se recurre a procesos intersubjetivos, en el que las personas intercambian sus saberes o perspectivas sobre determinadas temáticas. Es decir, se opta por una construcción epistémica y pre-teórica (Zemelman, 2005), que permite una mejor exploración, comprensión y análisis de la realidad. Por este motivo, la literatura consultada

recomienda que la CDI sea conformada por personas con diversas características, por ejemplo, edad, género, escolaridad, profesión, entre otras.

En el caso del presente estudio, la CDI se constituyó en octubre de 2019, en una escuela municipal, de la zona centro-sur de Chile, caracterizada por la diversidad cultural de las personas. A esta escuela asisten estudiantes con nacionalidad chilena y extranjera, quienes habitan en contextos urbanos o rurales. Estos últimos, distinguidos por sus saberes asociados a la agricultura, ganadería y minería.

En una primera instancia, y a través de convocatorias voluntarias, la CDI logró contar con 12 personas. Posteriormente, previo acuerdo con la CDI, se decidió expandirla, realizando nuevas convocatorias. Estas dieron como resultado, una CDI constituida por 58 personas, a saber: 26 estudiantes, 12 docentes, 11 representantes de *familia y/o apoderados/as*, 6 asistentes de la educación, 2 integrantes del equipo directivo y un investigador en etapa doctoral. Por motivos de la pandemia por COVID-19, se decidió dividir la CDI en 4 grupos heterogéneos: CDIA (13 personas), CDIB (15 personas), CDIC (15 personas) y CDID (15 personas). El número de integrantes por grupo de la CDI, fue aleatorio, razón por la cual, la cantidad de personas en CDIB, CDIC y CDID fue fortuito.

PROBLEMATIZACIÓN SITUADA

La problematización situada corresponde a la identificación de aquellos ejes problemáticos o nudos críticos, que afectan el óptimo desenvolvimiento de las personas de un contexto (Ferrada *et al.*, 2014). En el caso de esta investigación, entre octubre y diciembre del 2019, con la CDI se dialogó sobre problemas relacionados con: a. disciplina del estudiantado; b. brechas generacionales que inducen a fallas comunicativas; c. pérdida de una visión común; d. disonancia entre estilos de enseñanza del cuerpo docente; entre otros.

Los ejes tratados fueron diversos y no se enfocaban en un solo fenómeno. Por este motivo, con la CDI se reconoció la imposibilidad de abarcar todos los nudos críticos, en un solo proceso investigativo. Además, se inició una reflexión sobre cómo favorecer la transformación paulatina de aquellos problemas necesarios de transformar. Como resultado de esto, se planteó la CE como un trabajo transversal, que se caracteriza por la resolución de problemas. En consecuencia, con la CDI se acordó como objetivo, “abordar el potencial metodológico de la convivencia escolar, introduciendo elementos y componentes que posibiliten posicionarla como una praxis enfocada en la co-construcción de conocimientos”.

PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, opta por procesos colectivos de manera transversal, por tal motivo, junto a la CDI se decide qué procedimiento(s) de construcción de conocimiento utilizar y cómo llevarlo(s) a cabo. A modo general, los procedimientos se caracterizan por potenciar el diálogo y la toma de acuerdos. Un ejemplo de ello, es el denominado diálogo colectivo, cuyo objetivo es “construir una interpretación colectiva sobre un tema común de estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación” (Ferrada *et al.*, 2014, p. 43).

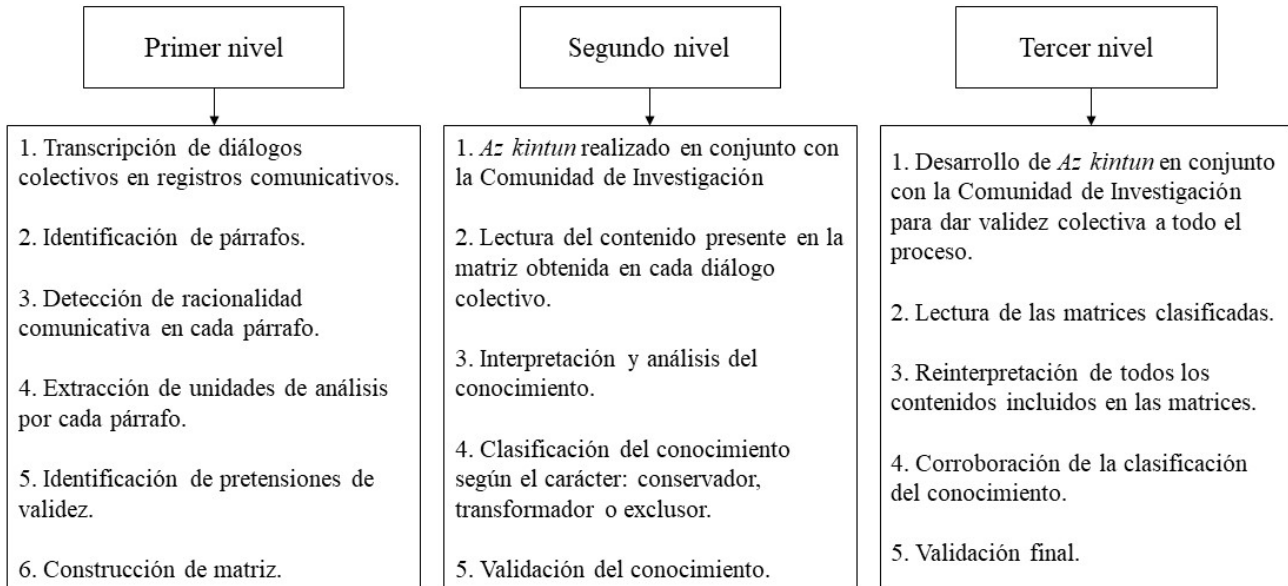
Los diálogos colectivos no se realizan con presencia de un moderador, evitando la direccionalidad jerárquica, y favoreciendo la horizontalidad. Estos potencian el intercambio de perspectivas, con la finalidad de enriquecer la construcción de conocimientos y, en efecto, la comprensión y análisis de los fenómenos.

En el caso de esta investigación, se concretaron 12 diálogos colectivos entre septiembre del 2020 y diciembre del 2021, abordándose temáticas asociadas a la CE. Por causa de la pandemia por COVID-19, se acordó realizarlos a través de la plataforma Zoom. Cada diálogo tuvo una duración de 1 hora, aproximadamente.

ANÁLISIS Y VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Dado el carácter dialógico y colectivo de la metodología, todo conocimiento construido a través de los procedimientos, son sometidos a procesos de análisis y validación. En cuanto a la validación, se reconoce que en todo acto comunicativo, puede existir la influencia de roles de poder o de acciones coercitivas, que coarten la expresión fidedigna de ideas. Por esta razón, se procura considerar solo aquellos argumentos libres de pretensiones de poder, los cuales se detectan a través de tres niveles de análisis y validación de la data empírica (ver Figura 1).

Figura 1 - Niveles de validación y análisis del conocimiento.



Fuente: Andrades-Moya (2022).

Como se observa en la Figura 1, el primer nivel está enfocado en la transcripción y validación del conocimiento. Para concretar este nivel, se llevan a cabo una serie de etapas, que inician con la transcripción del contenido de cada diálogo. En el caso de este estudio, la transcripción se realizó en la herramienta ofimática Microsoft Word. Subsiguientemente, se procede a identificar “párrafos”, los que corresponden a oraciones emitidas por una o más personas, y que se caracterizan por converger con relación a un tema similar (ver Figura 2).

En la Figura 2, se puede apreciar un diálogo entre dos personas, quienes argumentan sobre la importancia de realizar actividades consensuadas. La simbología es utilizada con el fin de salvaguardar la identidad de las personas y favorecer el anonimato. Esta representa lo siguiente: **P2**= Párrafo 2; **G1-IC13**= Grupo 1-Integrante Comunidad de Investigación nº 3; **G1-IC12**= Grupo 1-Integrante Comunidad de Investigación nº 2.

El propósito de identificar párrafos, es iniciar con una categorización de ideas, las cuales son sometidas a un proceso de validación. De esta forma se puede reconocer la presencia de enunciados susceptibles de crítica, que no sean emitidos bajo la injerencia de roles de poder. Esta acción se efectúa según los planteamientos realizados por Jürgen Habermas, con relación a la racionalidad comunicativa. Para Habermas (1985), este término se refiere “a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que [...] entablan una relación interpersonal” (p. 124).

Según el mismo autor, las personas recurren libremente a sus conocimientos, dando a conocer sus perspectivas de manera fidedigna. Estas pueden ser susceptibles de crítica y privilegiar la

Figura 2 - Ejemplo de “párrafo”.

P2:G1- ICI3: Yo creo que las actividades tradicionales de manera conjunta y que tengan sentido para la comunidad, debieran ser planificadas y organizadas por todos los agentes de la comunidad. Es decir, inclusivas. No solamente, por ejemplo, que generalmente tenemos actividades que vienen desde la dirección o porque son una tradición a veces y por eso no se modifican. Que es lo que aludía *. Y claro, porque no han sido planificadas colectivamente, con integrantes. O porque son dadas y porque tienen que ser así lo tenemos que seguir haciendo. O sea, no son cuestionadas por todos los agentes educativos, pero en comunidad. No, tampoco en forma separada, sino que, en comunidad. Entonces, yo creo que se pueden llevar actividades tradicionales que tengan los sellos que a lo mejor nosotros queremos. Siempre y cuando sean actividades planificadas, organizadas y para todos. Así yo creo que, a lo mejor, va a tener como mucho más sentido para la comunidad.

G1-ICI2: Sí, ahí yo también concuerdo con *, con el tema de cómo se consensuan las actividades. Yo siento que es importante, porque lo que dice *, son como, claro po, uno las podría... lo podría poner, digamos, o sea planificar. Pero también tiene que, como decías tú, tiene que tener sentido, sentido de pertenencia a la comunidad. Por eso el consenso, como decía *, de las actividades es súper importante.

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

toma de acuerdos. Si esto ocurre, entonces se atribuye la presencia de racionalidad comunicativa. No obstante, también existe la posibilidad de que estas se rijan bajo roles de poder, por lo cual, Habermas (1985) brinda una serie de aspectos conceptuales, que pueden ser utilizados como un insumo para detectar la racionalidad comunicativa.

El mismo autor señala que las personas construyen los significados asociados a su realidad, evidenciando la presencia de 3 mundos: objetivo (estado de cosas), subjetivo (perspectivas personales) y social (regulación legítima de relaciones). Por lo tanto, al posicionarse en un tipo de mundo (mundo objetivo (MO); mundo subjetivo (MSu); y mundo social (MS)), las personas recurren a un acto de habla, a saber: constativo (AHC), expresivo (AHE) y regulativo (AHR), respectivamente.

Ahora bien, para determinar que los actos de habla sean válidos, el mismo autor señala que las personas manifiestan ciertas pretensiones de validez (PV). El acto de habla constativo, se manifiesta a través de la pretensión de validez del enunciado; el acto de habla expresivo, según la pretensión de veracidad; y el regulativo, por la pretensión de rectitud. Por último, añade Habermas (1985), si en un enunciado se observa la presencia simultánea de todos los tipos de mundo, de los actos de habla y de las pretensiones de validez, entonces existe la presencia de la racionalidad comunicativa (RC).

La detección de racionalidad comunicativa antes descrita, es realizada en cada párrafo identificado. Por lo tanto, cada uno de estos es discutido con la CDI, reconociéndose la presencia de los tipos de mundo, de actos de habla y las pretensiones de validez. Los párrafos en los que se observe la interacción de estas 3 temáticas, son denominados “párrafos comunicativos”, y son distinguidos de aquellos en los que no se detecta la racionalidad comunicativa (ver Figura 3).

Consiguientemente, se realiza una lectura y análisis de cada párrafo comunicativo, con la finalidad de extraer unidades de análisis (UA). Las UA corresponden a las ideas centrales presentes en el párrafo, o con relevancia para el estudio. A partir de ellas, se obtendrán las categorías a considerar para responder a los objetivos de investigación. En el caso de este estudio, las categorías obtenidas se centraron en características relacionadas con aspectos metodológicos como, por ejemplo, la planificación y organización conjunta (ver Figura 3).

Figura 3 - Ejemplo de “párrafo comunicativo”.

P2:G1-ICI3: Yo creo que las actividades tradicionales de manera conjunta y que tengan sentido para la comunidad, debieran ser planificadas y organizadas por todos los agentes de la comunidad. Es decir, inclusivas. No solamente, por ejemplo, que generalmente tenemos actividades que vienen desde la dirección o porque son una tradición a veces y por eso no se modifican. Que es lo que aludía *. Y claro, porque no han sido planificadas colectivamente, con integrantes. O porque son dadas y porque tienen que ser así lo tenemos que seguir haciendo. O sea, no son cuestionadas por todos los agentes educativos, pero en comunidad. No, tampoco en forma separada, sino que, en comunidad. Entonces, yo creo que se pueden llevar actividades tradicionales que tengan los sellos que a lo mejor nosotros queremos. Siempre y cuando sean actividades planificadas, organizadas y para todos. Así yo creo que, a lo mejor, va a tener como mucho más sentido para la comunidad.

G1-ICI2: Sí, ahí yo también concuerdo con *, con el tema de cómo se consensuan las actividades. Yo siento que es importante, porque lo que dice *. son como, claro po, uno las podría... lo podría poner, digamos, o sea planificar. Pero también tiene que, como decías tú, tiene que tener sentido, sentido de pertenencia a la comunidad. Por eso el consenso, como decía *, de las actividades es súper importante. (AHC; AHR; ACE; MO; MS; MSu) (RC) UA: Actividades significativas y contextualizadas. UA: Planificación y organización conjunta. UA: Actividades con sentido comunitario. PV: Debate sobre la importancia de la evaluación crítica y dialógica de las actividades que se lleven a cabo. La cual puede ser combinada con el análisis y búsqueda del significado que estas tengan.

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

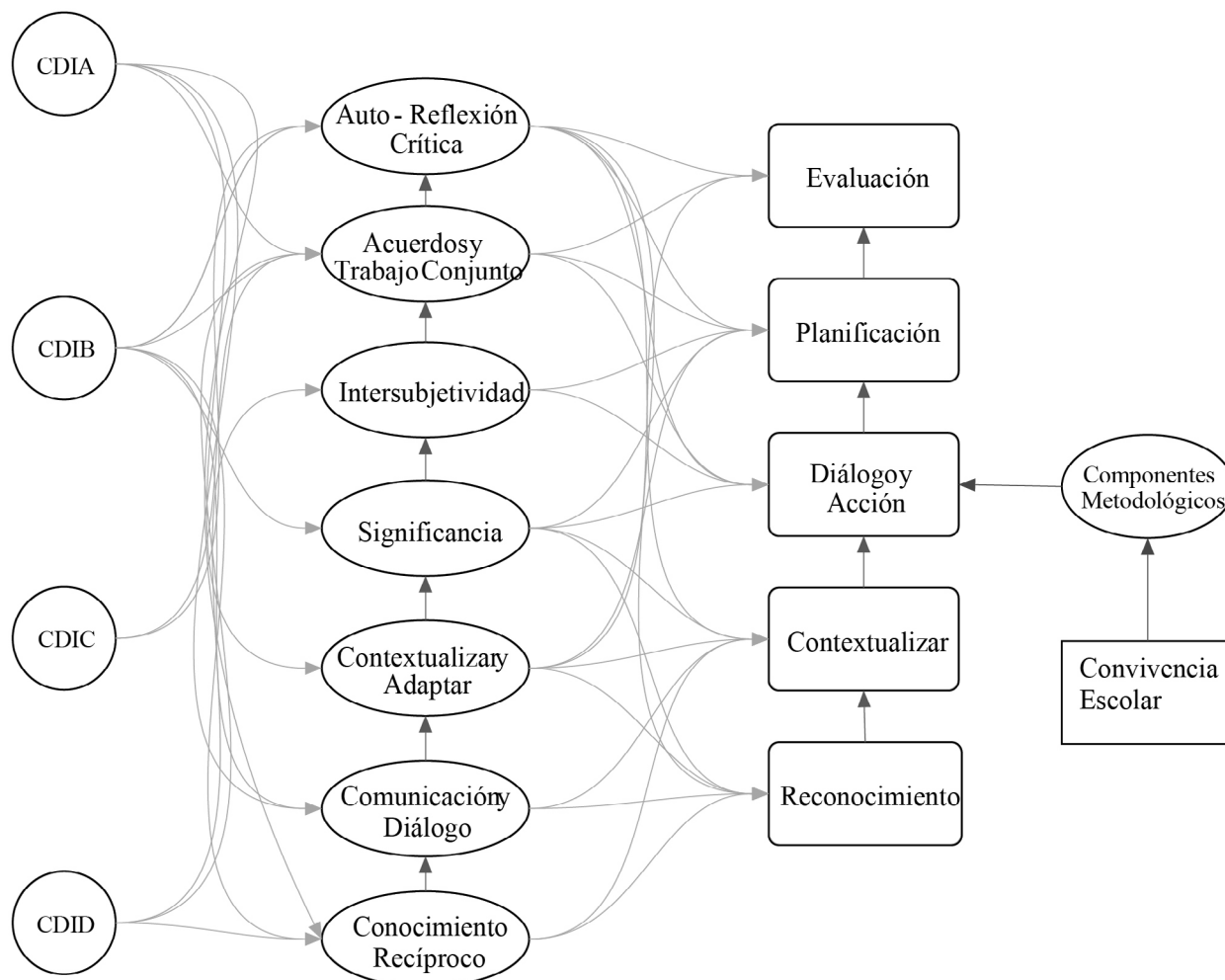
En la Figura 3, se observa un ejemplo de párrafo comunicativo, en el que las personas dialogan sobre la importancia de la planificación y organización de actividades. Además, hacen alusión a contextualizar las acciones y evitar la imposición de estas. Por lo tanto, dichas ideas son consideradas como unidades de análisis, las cuales se tomarán como un insumo para la consecución de el/los objetivo(s) de investigación. Las unidades de análisis co-construidas con la CDI, pueden observarse en la Figura 4.

En la Figura 4, se puede apreciar que los componentes y elementos metodológicos asociados a la CE, presentan una base que converge en el conocimiento que se producen entre las personas. Por lo tanto, la CDI destaca la conjugación de las subjetividades, como una forma de (re)construir los significados que le atribuyen a sus procesos socioeducativos. Además, la CDI añade que, al mismo tiempo que se dialoga en la comprensión de la realidad, se consensuan los mecanismos, acciones, estrategias o procedimientos necesarios para combinar diálogo y acción. Este proceso se ha denominado praxis de la CE, representando tanto una introducción metodológica como un plano de dicha temática. De esta forma, se concluye el primer nivel.

En el segundo nivel, se lleva a cabo un procedimiento denominado *Az kintun*. Dicho término proviene del Mapuce (pueblo originario de Chile) y significa: mirar con la intención de buscar o encontrar algo junto con otros (Ferrada y Del Pino, 2017). El propósito del *Az kintun*, es efectuar una (re)interpretación, análisis y validación del contenido obtenido del primer nivel. Se realiza en conjunto con la CDI, por lo cual, se favorece la co-construcción y la validación conjunta del conocimiento.

En el caso de esta investigación, entre octubre del 2020 y diciembre del 2021, se llevaron a cabo 15 *Az kintun* de manera intercalada con los diálogos colectivos. Estos procedimientos son cíclicos, lo que privilegia la interpretación y análisis constante. Los *Az kintun* se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom, durante el periodo de una hora, aproximadamente.

En los *Az kintun* efectuados con la CDI, se revisó, reinterpretó y analizó cada uno de los párrafos con presencia de racionalidad comunicativa, concretando el nivel 2 y 3. Junto al respectivo análisis, se

Figura 4 - Elementos y componentes metodológicos asociados a convivencia escolar.

Fuente: elaboración propia basada en los datos de Andrades-Moya (2022).

efectuó la clasificación del conocimiento construido, con la finalidad de identificar aquellos saberes que posibilitan la consecución de los objetivos.

Para clasificar el conocimiento, Ferrada (2010) propone tres caracteres, a saber: 1. conservador: todo conocimiento que ya portan las personas y que contribuye a la consecución del/los objetivo/s; 2. transformador: todo conocimiento considerado nuevo y que contribuye a la consecución del/los objetivo/s; y 3. exclusor: todo conocimiento ya presente o nuevo, que impide la consecución del/los objetivo/s. El propósito de dicha acción, es optar por los conocimientos conservadores y transformadores, para favorecer la transformación. En el caso de aquellos clasificados como exclusor, pueden ser considerados en un nuevo proceso investigativo.

Un último punto a mencionar, es que se efectuó una reorganización de los conocimientos construidos, con el fin de responder al objetivo “abordar el potencial metodológico de la convivencia escolar, introduciendo elementos y componentes que posibiliten posicionarla como una praxis enfocada en la co-construcción de conocimientos”. Para ello, se distribuyó la data empírica en dos ejes: 1. identificación de los elementos y componentes metodológicos asociados a la CE; y 2. descripción de una propuesta metodológica, generada a partir de los elementos y componentes identificados. Dicha propuesta fue denominada “Praxis de la Convivencia Escolar”.

ASPECTOS ÉTICOS

Cabe señalar, que el proceso investigativo fue revisado y aprobado por el Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule, Chile, según Acta nº 110/2020. Entre los documentos se encuentra, por una parte, la descripción del proyecto y, por otra parte, consideraciones éticas como la carta de confidencialidad para las personas de la CDI. El asentimiento informado para participante menor de edad y el respectivo consentimiento informado del tutor/a. El consentimiento informado para participantes adultos y, por último, la respectiva carta de participación, emitida por la escuela participante.

RESULTADOS

Los conocimientos construidos, analizados y validados a través de los procedimientos descritos en *Metodología*, otorgan una serie de características que permiten introducir componentes y elementos metodológicos a la convivencia escolar. La presentación de estos, se subdividirá en dos ejes: 1. elementos y componentes metodológicos de la CE; y 2. Praxis de la Convivencia Escolar.

ELEMENTOS Y COMPONENTES METODOLÓGICOS ASOCIADOS A LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La presentación de este eje, se realizará recurriendo a una figura denominada representación arbórea. Además de la figura, se incluirán algunos extractos (párrafos con presencia de racionalidad comunicativa), con el fin de complementar la data empírica presente en la representación arbórea.

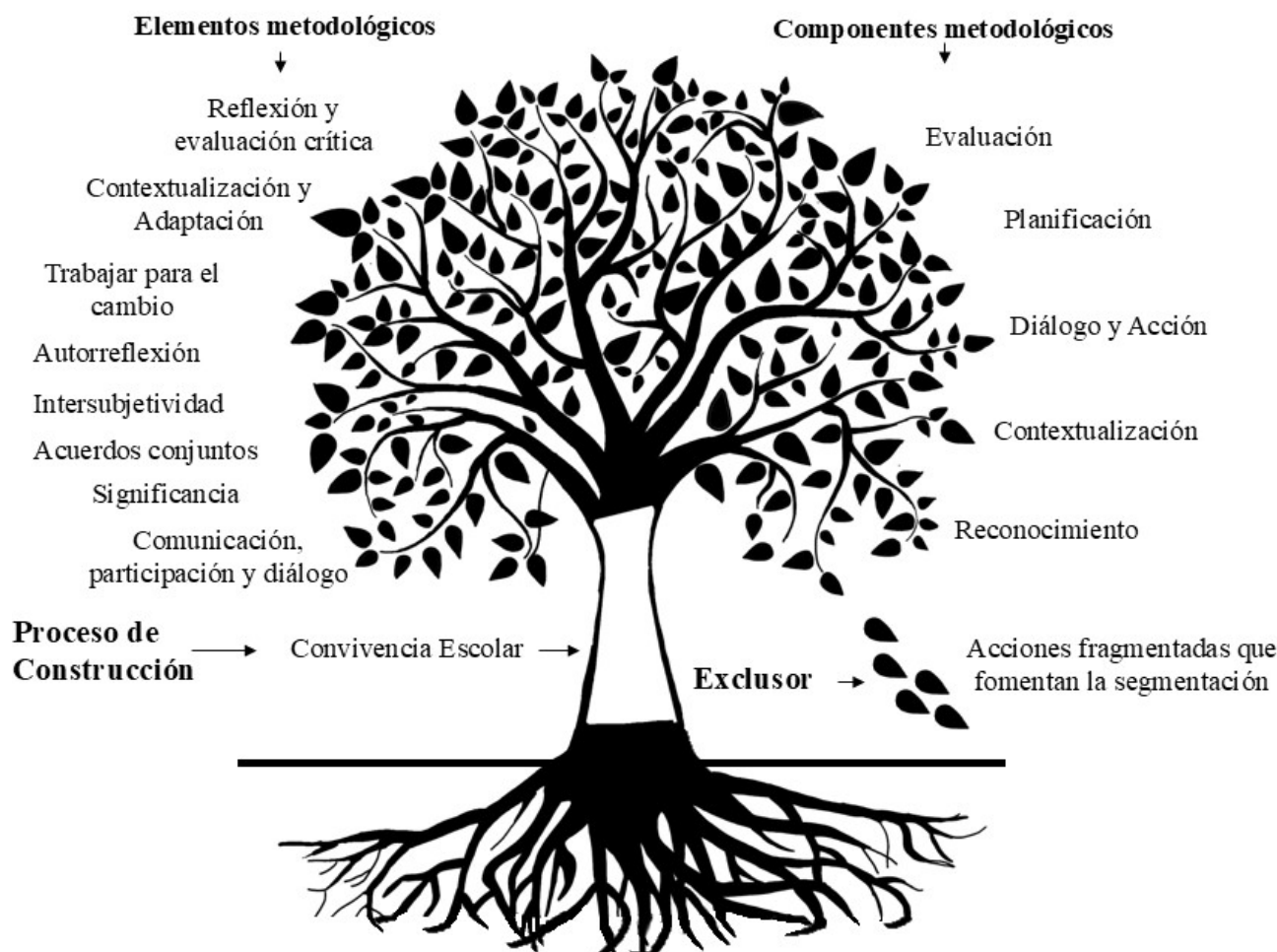
En cuanto a la representación arbórea, según Andrades-Moya (2022), el nombre obedece a una analogía entre el proceso de transformación social y el crecimiento de un árbol. En este sentido, las raíces corresponden a los conocimientos conservadores, dado el carácter nutritivo y de base para el desarrollo del árbol. El tronco, lo vincula con la temática a tratar. Las ramas y hojas, las asocia a los conocimientos transformadores, representando la captación energética que posibilita el crecimiento del árbol. Y, por último, el recambio de hojas, lo contrasta con los conocimientos excluyentes, como una forma de renovación.

Un último punto necesario de señalar en relación con dicha gráfica, es que esta fue elaborada a través de dos pasos: 1. diseño del árbol: según Andrades-Moya (2022) el diseño es de autoría de Gabriela Rojas-Andrades (2022), quien, a sus 10 años, participó en la investigación, aportando con el respectivo dibujo; 2. contenido: posteriormente, se añadió la data empírica obtenida en el proceso investigativo. Es decir, se incorporaron al dibujo, los elementos y componentes metodológicos que permiten responder al objetivo del estudio.

Como se observa en la Figura 5, el trabajo colaborativo dirigido hacia la transformación de los ejes o nudos críticos, es la base epistémica a través de la cual se inicia el proceso metodológico. A razón de ello, es que la CDI señala que, si bien realizan actividades conjuntas, estas no representan necesariamente la perspectiva general del colectivo. Más bien, reconocen que es un trabajo que se inicia de manera segmentada. Por este motivo, clasifican ese conocimiento como excluyente, y lo transmutan hacia saberes asociados a la cohesión comunitaria. Para la CDI, dicha cohesión se manifiesta desde el intercambio inicial de perspectivas, hasta procesos de evaluación. Esto puede apreciarse en los siguientes enunciados, realizados por integrantes de la CDI:

Yo creo que las actividades tradicionales, de manera conjunta y que tengan sentido para la comunidad, debieran ser planificadas y organizadas por todos los agentes de la comunidad. Es decir, inclusivas. No solamente, por ejemplo, que generalmente tenemos actividades que vienen desde la dirección o porque son una tradición a

**Figura 5 - Representación arbórea.
Transformador**



Conservador → Trabajo colaborativo en relación con la transformación de procesos

Fuente: adaptación propia basada en Rojas-Andrades (2022) y Andrades-Moya (2022).

veces y por eso no se modifican. Que es lo que aludía *. Y claro, porque no han sido planificadas colectivamente, con integrantes de la comunidad. (Jefe de UTP, CDIA). Yo considero que sería como una buena idea, para que tenga sentido a la comunidad educativa ese tipo de celebraciones, preguntar por la opinión de las personas en la comunidad. Qué les gustaría hacer, para que sea una celebración que sea del agrado de todos, y todos puedan participar. Porque pasa que hacen una serie de celebraciones específicas que solamente benefician o divierte a un grupo específico de personas y los demás quedan de lado. (Estudiante, CDIB)

Yo siento que hay que cuestionar. Que ya nada es tan seguro, y que es necesario ser. Es súper necesario como comunidad educativa y, sobre todo, buscar los verdaderos significados de aquello que celebramos. (Docente, CDIA)

A mí me gustaría, que se hiciera... que hiciéramos algunas actividades para que todas las personas tuvieran cabida. Ya sea, para las personas extranjeras que están llegando a nuestro colegio, que están llegando a nuestro país, por supuesto, a nuestra comuna. (Asistente de la Educación, CDIC)

Yo creo que dentro de la planificación que nosotros iniciamos, cierto, el año. El año debemos iniciarlo con alguna planificación. Con una plantilla, digámosle así, que ya

traíamos habiendo sido evaluada. Y ahí involucrar a la comunidad educativa significa, citar y participar con todos los estamentos para poder opinar. Involucrarnos para consensuar, previa evaluación. Yo soy un convencido de que después de cada actividad tiene que ser evaluada. (Inspección, CDIB)

En los extractos presentados, se puede apreciar cómo la CDI reflexiona y critica sus prácticas, con el fin de transformar la realidad y reconstruir significados de manera contextualizada. Además, permite visualizar una serie de elementos, como la comunicación, participación, diálogo y la búsqueda de estrategias para resolver falencias identificadas. Las características que se describen con relación a dichos elementos, se posicionan, epistémicamente, en la cohesión comunitaria. Pero también desde una plataforma gnoseológica, destacada por la construcción colectiva de conocimientos. A raíz de ello, se introducen aspectos metodológicos como la reflexión, planificación y evaluación.

Asimismo, la CDI enfatiza que los elementos y componentes metodológicos, no deben ser rígidos y estáticos. Más bien, es óptimo dotarlos de flexibilidad, favoreciendo una interconexión dinámica y una superposición entre ellos (ver Figura 4).

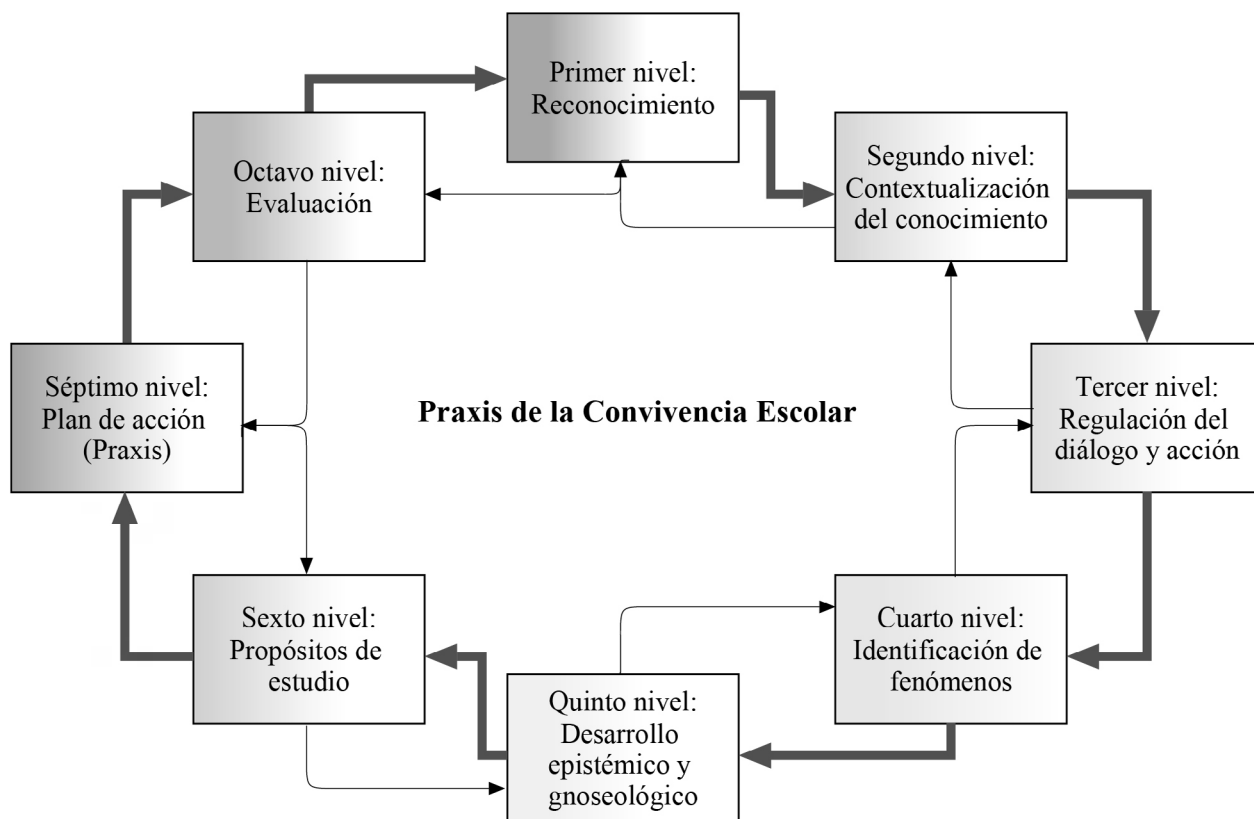
PRAXIS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Como se ha señalado anteriormente, los elementos y componentes mencionados, permiten introducir ciertas características metodológicas a la CE, originando una propuesta denominada “Praxis de la Convivencia Escolar”. Como se observa en la Figura 5, existen componentes como el reconocimiento, la contextualización, el diálogo y acción, la planificación y la evaluación. Cada uno de ellos brinda características que permiten comprender a la CE, como un proceso en el que las personas construyen sus interacciones e interrelaciones de manera cotidiana y sistemática. Por lo tanto, si se le añade un carácter formal e intencionado a ese proceso, entonces podría efectuarse un trabajo riguroso y metódico. Dicho trabajo, sustentado en aspectos comunicativos, dialógicos, participativos, consensuados y colectivos.

Ahora bien, al enfocarse en la interacción entre diálogo y acción, se obtiene una praxis sobre la CE. Según Andrades-Moya (2022) la praxis de la CE “[...] es un proceso que dota a las personas de la posibilidad de coordinar sus acciones, con el fin de identificar fenómenos que las aquejen y que dificulten el óptimo desarrollo colectivo y personal” (p. 207).

La praxis de la CE, se concibe como un proceso intersubjetivo, que se destaca por llevar a cabo procedimientos asociados a la (auto/co)reflexión. Además, para su desarrollo contempla una serie de fases o niveles interactuantes. Estos presentan un potencial cíclico y dinámico, que permite llevar a cabo estudios sin direccionalidad rígida. Para ello, se han propuesto 8 niveles (ver Figura 6), que inician desde un momento asociado al reconocimiento, y concluyen con instancias evaluativas.

Los componentes señalados (reconocimiento, la contextualización, el diálogo y acción, la planificación y la evaluación) originan los niveles de desarrollo de la praxis de la CE. En este sentido, el reconocimiento se transforma en el primer nivel, ya que, las personas requieren visualizarse dentro de un colectivo, para luego coordinar sus acciones. La contextualización es transversal, dado que cada proceso que se lleve a cabo, nace desde las propias subjetividades de los agentes investigativos. De todas formas, este componente se hace más presente en el segundo nivel. En el caso de el diálogo y acción, origina los niveles 3, 4, 5 y 6, caracterizados por las discusiones y acuerdos que se generen para regular el estudio, identificar fenómenos, desarrollar la base epistémica y gnoseológica, y definir el o los propósitos a pesquisar. Ulteriormente, la planificación se combina con el diálogo y acción, produciendo la génesis del séptimo nivel. Por último, el componente evaluación se convierte en el último nivel.

Figura 6 - Niveles de la Praxis de la Convivencia Escolar.

Fuente: elaboración propia, basada en la data empírica de Andrades-Moya (2022).

Los 8 niveles resultantes (ver Figura 6), presentan características que permiten la ejecución metodológica de la “Praxis de la Convivencia Escolar. Es necesario reiterar y resaltar, que cada nivel es interactuante y se recomienda una constante revisión de su planteamiento.

La Figura 6, representa la flexibilidad y dinamismo de los niveles orientadores de la praxis de CE. Estos niveles se pueden desarrollar a través del planteamiento que se describe a continuación. En primer lugar, el nivel 1 se asocia a un proceso primigenio, el reconocimiento. La CDI no plantea el reconocimiento como una premiación o valoración de alguna actitud positiva realizada por una o más personas. Más bien, apela a un proceso en que cada uno/a, identifica que existen otras/os que comparten sus experiencias.

Posteriormente, inician un conocimiento de las características del/a otro/a, confluyendo en una valoración y validación recíproca de la esencia individual. Luego, las personas al reconocerse como pares, avanzan hacia una noción que los posiciona como compañeros/as de acción. Por tal motivo, se inclinan por una colectividad, que les permite visualizar que comparten una misma realidad. En consecuencia, se percatan que esta puede ser (re)significada en conjunto, razón por la cual, se intenciona la praxis.

De esta forma, se avanza hacia un segundo nivel, en el que las personas se reconocen como integrantes de un colectivo otorgándole “[...] importancia a la contextualización del conocimiento, contemplándolo como el resultado de la combinación de las intersubjetividades y las acciones que sean ejecutadas” (Andrades-Moya, 2022, p. 209). En corolario, se posicionan como agentes activos que pueden (re)construir o, incluso, transformar su realidad. En este nivel, es crucial que las personas acuerden en conjunto llevar a cabo el proceso investigativo, y no de manera impuesta.

En un tercer nivel, y con afán de regular la praxis, las personas participan, dialogan, discuten y consensuan cuál o cuáles serán los criterios que utilizarán para favorecer, tanto la comunicación

como el desarrollo del proceso investigativo. El propósito del nivel, es evitar que los roles de poder y la coerción direccionan el proceso.

Una vez definidos los criterios regulativos, asociados a un plano normativo de la CE, se prosigue al cuarto nivel, el que se enfoca en identificar un fenómeno de estudio. Este puede ser orientado desde el mero conocimiento de una temática, hasta la prevención de situaciones. La naturaleza y alcance depende, específicamente, de quienes sometan sus intersubjetividades a crítica. De esta forma, la CE puede rescatar su aspecto preventivo y no solo aplicarse de manera reactiva.

Identificado el fenómeno, se avanza al quinto nivel, cuyo foco se centra en la argumentación epistémica y gnoseológica de este. Es decir, las personas discuten intersubjetivamente, acordando cuáles serán las bases a través de las cuales, se construirá el conocimiento asociado al fenómeno identificado. Por este motivo, se recomienda asumir un posicionamiento epistémico y gnoseológico, que permita una mejor orientación del recorrido investigativo.

A modo de ejemplo, en este nivel puede acordarse si se efectuará el estudio contemplando la teoría científica asociada a la temática investigativa. A su vez, también pueden optar por el pensamiento epistémico (Zemelman, 2005), en la que realicen una lectura de la realidad a pesquisar, exclusivamente desde los saberes que portan las personas. Inclusive, pueden realizar una combinación entre lo teórico y epistémico, desencadenando un proceso gnoseológico enriquecido por diferentes conocimientos.

En cuanto al tema gnoseológico, puede abarcar desde la separación de la enseñanza, aprendizaje y generación de conocimiento, hasta la fusión de los mismos. En este sentido, las personas pueden construir sus saberes y compartirlos inmediatamente o, también, dividirlo en etapas, diseñando un plan para ello.

En un sexto nivel, las personas definen dialógica y colectivamente, el o los objetivos de estudio en relación con el fenómeno identificado. La definición de estos, dependerá de la naturaleza comunicativa y la participación activa de las personas. Por lo tanto, es relevante que exista una delimitada y rigurosa definición de la temática a investigar.

Posteriormente, en el séptimo nivel, las personas recurren a la praxis, *per se*, acordando el plan de acción a desarrollar y cómo se evaluará cada etapa. En este pueden definir, diseñar e inclusive crear estrategias, procedimientos, técnicas o instrumentos a través de los cuales, construirán el conocimiento asociado al fenómeno. Junto a ello, también se lleva a cabo el plan de acción, sometiendo a la práctica los acuerdos definidos. Es importante señalar que este nivel, no se ha dividido en dos etapas (diálogo por una parte y acción por otra), para simbolizar la praxis.

En sincronía con el nivel anterior, se efectúa el octavo nivel, el cual se relaciona con la o las formas en que se llevará a cabo la evaluación. Esta última se asume como un proceso colectivo y holístico, y no solo como una instancia final. Junto a la evaluación, se considera el análisis y reflexión. Es decir, se efectúa una evaluación de la efectividad del proceso, pero, también, un análisis y reflexión sobre todos los conocimientos que se han construido. De esta manera, el colectivo podrá (re)interpretar, profundizar y validar los saberes que han generado.

Un último punto a reiterar, es que estos procesos son cíclicos e interactuantes, por lo tanto, no necesariamente se avanza de forma unidireccional. También existe la posibilidad de rotar o retomar niveles anteriores, para adaptar, modificar, reformular o replantear los aspectos que sean necesarios.

DISCUSIÓN

El proceso de construcción dialógica que se llevó a cabo en este proceso investigativo, evidencia la generación de conocimientos epistémicos, emanados desde los saberes que portan las personas. Se puede observar que, según Zemelman (2005), se considera el conocimiento que estas

generan, como una forma de leer la realidad que comparten. Por lo tanto, se inicia de un punto preteórico (Zemelman, 2005), en que los significados se conocen e interpretan desde la naturaleza epistémica en la que son generados. Esto también se perfila hacia la *Praxis de la CE*, ya que el proceso es responsabilidad propia de quienes asumen un rol investigador/a. Ante ello, el mismo autor indica: “[...] de esta forma, los problemas de investigación, ya no son patrimonio exclusivo de los investigadores, por el contrario, son resultado de la interacción dialógica con las propias comunidades [...]” (Zemelman, 2005, p. 39). De esta forma se resalta y manifiesta el componente contextual, que se introduce como parte metodológica de la CE.

Lo anterior también encuentra cierta sincronía con planteamientos de autores como Freire (2005) y Fals Borda (2015), quienes resaltan la importancia del desarrollo de investigación desde y con las personas. Por una parte, Freire (2018a) complementa y reafirma el componente contextual, al señalar que a las personas se les puede atribuir tanto una historicidad como una capacidad de transformación de la realidad. Freire (2018a), agrega que “[...] a partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo [...]” (p. 35). En este sentido, las personas conceptualizan sus fenómenos, los comparten y pasan a ser parte de la cultura propia del colectivo.

Al desarrollar la praxis de la CE, las personas también evitan la intransitividad (Freire, 2018a), comprendiéndola como una carencia de conocimiento sobre sí mismo y de su realidad. Lo anterior, dado que las personas se posicionan desde un rol activo, en el que su perspectiva es tan valiosa como la de otros. Por lo tanto, recurren a argumentos susceptibles de crítica (Habermas, 1985), que demandan una reflexión sobre sus acciones, lo que permite esta conjugación entre teoría/práctica (Freire, 2018b). En consecuencia, se constituye una reflexión crítica que favorece el cuestionamiento de aquellos saberes internos y externos. Es decir, las personas intercambian sus argumentos sin presentarlos como dogmas. Más bien, como una oportunidad de interacción intersubjetiva, cuyo foco es la co-construcción.

En relación con dicha reflexión, Freire (2018c) añade que “[...] subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología idealista [...]” (p. 109). Por este motivo, la praxis de la CE, posiciona sus componentes en una perspectiva metodológica, desde la cual, se pueden desarrollar procesos de comprensión, transformación o intervención de sus conocimientos y/o prácticas, que co-construyen de manera cotidiana.

Por otra parte, la contextualización y significancia de la praxis de la CE, concuerda con planteamientos de Fals Borda (2015). Dicho autor, vuelca su mirada hacia la gran diversidad de saberes socioculturales, propios de América Latina, señalando que es conveniente que las investigaciones se realicen considerando la naturaleza contextual de las personas. Esto lo enfatizó de tal manera, que plantea diversas características metodológicas en relación con investigación-acción, entre las cuales destacan componentes participativos y comunicativos. Tales componentes, concuerdan con los presentes en la data empírica que reporta este artículo.

En correspondencia con lo anterior, Fals Borda (2015) expresa que “el investigador consecuente puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos [...]” (p. 263). Además de ello, el autor argumenta sobre la relevancia de conocer y apreciar “[...] el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos [...]” (p. 279). Dichos argumentos son concordantes con los resultados obtenidos en este proceso investigativo, ya que, la praxis de la CE recurre y valora el intercambio de perspectivas personales, como una forma de conjugar lo subjetivo/objetivo, en la búsqueda de la (re)construcción o (re)estructuración de los significados que se le atribuyen a los fenómenos que comparten y experimentan.

CONCLUSIONES

Los conocimientos construidos en este proceso investigativo, introducen, por una parte, elementos metodológicos a la CE, como la participación, el diálogo y la comunicación. Y, por otra parte, componentes metodológicos como el reconocimiento, el diálogo/acción, la planificación y la evaluación. La conjugación entre elementos y componentes, da origen a un nuevo plano respectivo a la CE, el cual se ha denominado “Praxis de la convivencia escolar”. Este plano permite optar por procesos investigativos, que potencien la generación de saberes.

Los conocimientos construidos, pueden ser utilizados de manera preventiva, reactiva, comprensiva, explicativa e, incluso, transformativa. Además, se puede recurrir a la vinculación con el medio y/o a la divulgación científica, en el sentido de compartir sus procesos con otras comunidades. Esto podría permitir una mayor riqueza de los saberes generados sobre CE. A razón de ello, sería recomendable proseguir con estudios sobre la praxis de la CE, que contribuyan con la fundamentación epistémica, teórica, conceptual y/o metodológica de este plan emergente. Asimismo, también sería interesante llevar a cabo los niveles de la praxis de la CE, con el fin de corroborar y profundizar empíricamente, en las características del mencionado plano. Además de lo anterior, al desarrollar la praxis de la CE, se podría aportar con experiencias teórico/prácticas que permitan argumentar, corregir y/o potenciar los niveles de dicha praxis.

Por último, es importante reconocer que, en este proceso investigativo, se pueden observar fortalezas y limitantes, propias de la interacción entre personas. Por una parte, se destaca la co-construcción de conocimiento como una forma de transformar la realidad. Y, por otra parte, se asume como limitante la dificultad para coordinar los tiempos y espacios para el desarrollo de los procedimientos. Lo anterior se produce por el rol investigador que asume cada persona, el cual se manifiesta desde la definición de la problematización situada, hasta la evaluación del proceso investigativo.

REFERENCIAS

- ANDRADES-MOYA, Jonathan. **Reconstrucción del sentido de la convivencia escolar, a partir del concepto de comunidad educativa e identidad, formulado desde bases dialógicas**. 18 de marzo de 2022. 231 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Católica del Maule, Talca, Chile, 2022.
- ASCORRA, Paula; CUADROS, Olga; CÁRDENAS, Karen; GARCÍA-MENESES, Javiera. Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. **Psicoperspectivas**, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2020. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- CHAPARRO CASO-LÓPEZ, Alicia Alelí; CASO NIEBLA, Joaquín; FIERRO EVANS, Cecilia; DÍAZ LÓPEZ, Carlos. Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. **Perfiles Educativos**, v. XXXVII, n. 149, p. 20-41, 2015. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- CÓRDOBA ALCAIDE, Francisco; DEL REY ALAMILLO, Rosario; CASAS BOLAÑOS, José Antonio; ORTEGA, Rosario. Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 2, p. 78-89, 2016. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-760>
- DE LELLIS, Martín; GONZÁLEZ, Mariana. Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. **Anuario de Investigaciones**, Buenos Aires, v. XIX, p. 123-130, 2012. ISSN 1851-1686
- FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.
- FERRADA, Donatila. **Tratamiento de datos cualitativos en la metodología dialógica**-kishu kimkelay ta che. Sin publicar, 2010.

- FERRADA, Donatila. La investigación participativa dialógica. In: REDON-PANTOJA, Silvia; ANGULO-RASCO, José (coord.) (Eds.). **Metodología cualitativa en educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017. p. 187-201.
- FERRADA, Donatila; DEL PINO, Miguel. Dialogic kishu kimkelay ta che Educational Research: participatory action research. **Educational Action Research**, v. 26, n. 4, p. 533-549, 2018. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- FERRADA, Donatila; VILLENA, Alicia; CATRIQUIR, Desiderio; POZO, Gabriel; TURRA, Omar; SCHILLING, Caroll; DEL PINO, Miguel. Investigación dialógica *kishu kimkelay ta che* en Educación. **Revista REXE**, v. 13, n. 26, p. 33-50, 2014.
- FREIRE, Paulo. **La pedagogía del oprimido**. México D.F., Siglo XXI, 2005.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. 2. ed. Traducción: Ronzoni, Lilién. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018a (t.o. 1969).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. 2. ed. Traducción: Palacios, Guillermo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. 2. ed. Traducción: Mastrangelo, Stella. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018c.
- GARCÉS, Víctor Hugo. Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. **Sophia**, v. 16, n. 1, p. 4-18, 2020. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- GAYÁ WICKS, Patricia; REASON, Peter. initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicativespace. **Action Research**, v. 7, n. 3, p. 243-262, 2009. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S (Ed.). **Paradigmas y perspectivas en disput**. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2012. p. 38-78.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1985.
- HERON, John; REASON, Peter. A participatory inquiry paradigm. **Qualitative Inquiry**, v. 3, n. 3, p. 274-294, 1997. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- LÓPEZ, Verónica; LITICHEVER, Lucía; VALDÉS, René; CEARDI, Andrea. Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- LOUBIÈS VALDÉS, Laurent; VALDIVIESO TOCORNAL, Pablo; VÁSQUEZ OLGUÍN, Catalina. Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. **Estudios Pedagógicos**, v. XLVI, n. 1, p. 223-239, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- MONGE-LÓPEZ, Carlos; GÓMEZ-HERNÁNDEZ, Patricia. El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 33, n. 1, p. 197-220, 2021. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- MUÑOZ TRONCOSO, Flavio; BECERRA PEÑA, Sandra; RIQUELME, Enrique. Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). **Estudios Pedagógicos**, v. XLIII, n. 3, p. 205-223, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>

MUÑOZ QUEZADA, María Teresa; LUCERO MONCADA, Boris Andrés; CORNEJO ARAYA, Claudia Alejandra; MUÑOZ MOLINA, Pablo Andrés; ARAYA SARABIA, Nelson Eduardo. Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16, n. 2, p. 16-32, 2014. E-ISSN: 1607-4041

ORTIZ-MALLEGAS, Sebastián; CARRASCO-AGUILAR, Claudia; LAMAS-AICÓN, Macarena. Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270040, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270040>

OSSA CORNEJO, Carlos; FIGUEROA CÉSPEDES, Ignacio; RODRÍGUEZ ROJAS, Felipe. La metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 16, n. 3, p. 1-18, 2016. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25962>

RETUERT ROE, Gabriel; CASTRO, Pablo J. Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. **Polis, Revista Latinoamericana**, v. 16, n. 46, p. 321-345, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>

ROJAS-ANDRADES, Gabriela. Gráfica de representación arbórea. *In*: ANDRADES-MOYA, Jonathan. **Reconstrucción del sentido de la convivencia escolar, a partir del concepto de comunidad educativa e identidad, formulado desde bases dialógicas**. 18 de marzo de 2022. 231 páginas. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Católica del Maule, Talca, Chile, 2022. p. 117.

VALDÉS MORALES, René; LÓPEZ, Verónica; CHAPARRO CASO-LÓPEZ, Alicia Alelí. Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 20, n. 3, p. 80-91, 2018. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>

ZEMELMAN, Hugo. **Voluntad de conocer**. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Chapas: Anthropos Editorial, 2005.

Cómo citar este artículo: ANDRADES-MOYA, Jonathan. Introduciendo componentes metodológicos a la convivencia escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290089, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290089>

Conflictos de interés: El autor declara que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiamiento: El estudio no recibió financiación.

SOBRE EL AUTOR

JONATHAN ANDRADES-MOYA es doctor en Educación por la Universidad Católica del Maule (Chile). Investigador de la misma institución.

Recibido el 31 de enero de 2023

Revisado el 5 de julio de 2023

Aprobado el 11 de julio de 2023

