

Convivencia escolar e identidad comunitaria: Una experiencia investigativa dialógica en Chile

School Coexistence and Community Identity: A Dialogical Research Experience in Chile

Jonathan Andrades-Moya*

Universidad Católica del Maule, Chile

Recibido:

30 de julio, 2025

Aceptado:

01 de marzo, 2026

Publicado:

24 de abril, 2026

*Autor de

correspondencia

Jonathan Andrades-Moya
Universidad Católica del
Maule

Correo electrónico:

jandradesmoya@gmail.com

Como citar:

Andrades-Moya, J. (2026).
Convivencia escolar e
identidad comunitaria: Una
experiencia investigativa
dialógica en Chile. *Revista
De Estudios Y Experiencias
En Educación*, 25. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3294>

RESUMEN

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación participativa desarrollada en una escuela chilena, centrada en la relación entre convivencia escolar e identidad comunitaria. A través de la metodología dialógica-kishu kimkelay ta che (concepto proveniente del pueblo mapuche que significa "ninguna persona conoce y aprende por sí misma, sino en conjunto con otros y con base en su historicidad"), se conformó una comunidad de investigación compuesta por estudiantes, asistentes de la educación, docentes, familias y equipo directivo, quienes co-construyeron el proceso investigativo en todas sus etapas. El objetivo fue analizar los significados que atribuyen los agentes educativos a los componentes de la convivencia escolar, con el fin de avanzar hacia una visión compartida de identidad comunitaria. Mediante diálogos colectivos y procesos de validación intersubjetiva (Az kintun), se identificaron seis componentes clave: bienestar, inclusión, simbólico, político, comunitario y formativo. Los resultados evidencian que la convivencia escolar, concebida como proceso interaccional dialógico, contribuye a resignificar colectivamente la identidad comunitaria, fortaleciendo el sentido de pertenencia y cohesión. Se concluye que metodologías dialógicas y co-constructivas permiten transformar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica y situada.

PALABRAS CLAVE

Escuelas comunitarias; investigación participativa; identidad; educación; interacción social.

ABSTRACT

This article presents the findings of a participatory research project carried out in a Chilean school, focused on the relationship between school coexistence and community identity. Through the kishu kimkelay ta che dialogical methodology (a concept from the Mapuche People meaning "no one learns or knows by themselves, but rather in connection with others and based on their historicity") a research community was formed, made up of students, educational assistants, teachers, families, and school administrators, who co-constructed the research process in all its stages. The objective was to analyze the meanings that educational agents attribute to components of school coexistence, in order to advance toward a shared vision of community identity. Through collective dialogues and intersubjective validation processes (Az kintun), six key components were identified: well-being, inclusion, symbolic, political, community, and formative. The results show that school coexistence, understood as a dialogical and interactional process, contributes to the collective resignification of community identity, strengthening a sense of belonging and cohesion. It is concluded that dialogical and co-constructive methodologies can transform educational practices from a critical and situated perspective.

KEYWORDS

Community schools; participatory research; identity; education; social interaction.

1. Introducción

Los contextos escolares se caracterizan por la dinámica interaccional que se produce entre las personas que, con o sin intencionalidad, comparten experiencias y conocimientos, otorgando la posibilidad de producir significados comunes a los fenómenos que protagonizan. En este sentido, y tal como plantea Habermas (1985), las personas pueden realizar una lectura de su realidad, desde una perspectiva personal y social. En dicho caso, ponen a disposición sus subjetividades las que, al combinarse entre sí, posibilitan una interpretación intersubjetiva del contexto co-construido. Según Zemelman (2005), estos pueden realizar una lectura de su realidad desde conocimientos preteóricos, posicionándose como agentes activos en la construcción de los mismos. En este caso, las personas recurren a un pensamiento epistémico, capaz de resignificar los fenómenos que se producen en los contextos que comparten e incluso resolver nudos críticos que observen, avanzando hacia su resolución, comprensión o cambio.

Con base en lo anterior, Freire (2005) plantea que las personas que comparten una realidad común, tienen la posibilidad de constituirse como agentes de cambio. No tan solo en cuanto a la posibilidad de modificar su estado situacional, sino que, también su propia cultura. Asimismo, Fals Borda (1981) señala que la posibilidad epistémica de construcción de conocimientos, permitiría que las personas se posicionen como agentes investigativos. Tal opción contribuye a realizar una lectura crítica de la realidad, lo que coadyuva a comprender los significados que se atribuyen a los fenómenos y, de esta forma, optar por una resignificación, reconstrucción y/o transformación de dichos significados.

En definitiva, las personas protagonistas de su realidad, no solo pueden observarse como seres pasivos en la construcción del conocimiento, sino que, como agentes con potencial investigativo. En dicho caso, y retomando el contexto escolar, los agentes educativos tienen el potencial de transformarse en agentes de cambio tanto en sus dinámicas cotidianas como en sus procesos más formales. Lo antes expuesto, puede evidenciarse en fenómeno educativo denominado como convivencia escolar (Ascorra et al., 2022; Andrades-Moya, 2020; 2022, 2024; Ortiz-Mallegas et al., 2023).

La convivencia escolar es un concepto polisémico, que puede ser definido como la forma de vivir unos con otros (Olvera y Gutiérrez, 2020), como un fenómeno social (Cerdeña-Etchepare et al., 2022), como un patrón de experiencias (Piazzuelo-Rodríguez & Íñiguez-Berrozpe, 2025), como un proceso constructivo (Ortiz-Mallegas et al., 2023), entre otros. Sin embargo, en este estudio, se considera la convivencia escolar (desde ahora CE) como un proceso de construcción de interacciones e interrelaciones que producen las personas de una comunidad educativa, quienes (re)interpretan, (re)crean y transforman sus prácticas cotidianas (Andrades-Moya, 2022).

Ahora bien, la CE permite posicionar a las personas como agentes responsables de sus prácticas cotidianas y como productoras de un conocimiento que comparten inmediatamente entre sus protagonistas. Por tal motivo, se observa un proceso dialógico que puede ser orientado a una sistematización metodológica que produzca una transformación de la realidad.

En este escenario, el presente artículo reporta un proceso de investigación dialógico y participativo, desarrollado en un contexto escolar de la zona centro-sur de Chile. Este proceso se desarrolló por un conjunto de personas denominado "Comunidad de investigación", que definió el problema de investigación desde la discusión analítica sobre los problemas que aquejaban a su contexto escolar y producían dificultades en materias de CE.

El proceso se efectuó bajo la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, caracterizada por efectuar procedimientos colectivos y comunicativos, enfocados en la transformación conjunta de la realidad (Ferrada, 2017). El término *kishu kimkelay ta che*, proviene del pueblo mapuche, y significa que ninguna persona conoce y aprende por sí misma, sino en conjunto con otros y con base en su historicidad (Ferrada, 2017). Va antecedido por la palabra "dialógica", como una forma de representar la combinación de diversas cosmovisiones.

Metodológicamente, se opta por la constitución de un colectivo heterogéneo, denominado Comunidad de Investigación (desde ahora CDI). La CDI es responsable de definir el qué, por qué, para qué y cómo investigar (Ferrada et al., 2014). Por tal motivo, todo el proceso investigativo se desarrolla con base en la comunicación, en la toma de acuerdos, en análisis colectivos y en la (re)interpretación y (re)significación de fenómenos comunes.

En el caso de la investigación, la CDI contó con la presencia de 58 personas, pertenecientes a una institución educativa de carácter municipal (financiada por recursos públicos y administrada por un municipio), distribuida en: 26 estudiantes; 11 representantes del grupo "familia"; 12 docentes; 6 profesionales asistentes de la educación (profesional técnico) que apoyan el quehacer docente de preescolar y básico; 2 representantes del equipo directivo (jefa de Unidad Técnico Pedagógica y encargado de Convivencia Escolar); y el investigador que reporta este artículo.

Acorde a la metodología, y tal como se anticipó en párrafos preliminares, la identificación del problema fue definido con la CDI, quien discutió en una serie de jornadas, sobre qué situaciones complejas visualizaban en su contexto escolar (asociada a CE) y cómo podrían interpretarse. Luego de una serie de debates, se definieron una serie de nudos críticos entre los cuales destacan: a) problemas disciplinares por parte del estudiantado de enseñanza básica; b) dificultades asociadas a la brecha generacional, lo que produce falla en la comunicación entre estudiantes-adultos; c) disonancia entre los objetivos de enseñanza/aprendizaje que busca la escuela, y el estilo de crianza que lleva a cabo la familia; d) y, por último, la pérdida de una visión común, que reflejara tanto el sentido de pertenencia a la comunidad educativa, como la identidad comunitaria.

Los nudos críticos debatidos con la CDI, fueron interpretados y analizados con la finalidad de identificar una problemática mayor, la cual permitiera orientar el proceso investigativo. La discusión principal circuló sobre un aspecto central: las interacciones e interrelaciones que llevan a cabo los agentes educativos de su escuela, carecen de una visión, sentido, orientación, norma y dirección común. Por lo tanto, sus prácticas y acciones educativas las efectúan desde la individualización, más no de la colectividad.

Al existir preponderancia de lo individual por sobre lo colectivo, cada agente educativo realiza acciones según sus propios intereses, sin consideración y/o conjugación con aquellos provenientes de la intersubjetividad. El problema de ello, y en concordancia con la literatura (por ejemplo: Zych, 2022), es que, si las acciones en contextos con injerencia social se orientan por el individualismo, no existe la posibilidad de combinar las subjetividades, para enfocarlas en un desarrollo colectivo. Por lo tanto, disminuye la posibilidad del autodescubrimiento en el otro (Habermas, 1985; Serey & Zúñiga, 2021). En dicho caso, las relaciones interpersonales carecen de un sentido interaccional común, afectando así en la dinámica escolar.

Prosiguiendo con la definición del problema, la CDI discutió que, en su contexto escolar, existía esta fractura entre individuo/colectivo, afectando negativamente a la CE pero, además, a la construcción de una identidad comunitaria y personal. En dicho caso, las personas asistían a este contexto escolar sin una visión, metas, acuerdos u objetivos comunes, fragmentando así el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el óptimo desarrollo individual y colectivo. En concordancia con ello, Garcés (2020) expone que el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo debe enfocarse en aspectos cognitivos, sino que, también abordar con el estudiantado aspectos relativos a la ciudadanía, aportando a una reconstrucción del tejido social. Lo anterior, también implica una generación de procesos de participación "orientados a la creación de un sentido positivo de pertenencia a la institución" (Torrego et al., 2022, p. 94).

De esta forma, la CDI discute aspectos consecuentes con planteamientos de autores Bengoa (1996), Habermas (1985) y Fals Borda (2015), quienes apelan a la entre lo individual y colectivo, en la búsqueda de una reconstrucción del tejido social, que potenciaría el desarrollo personal, pero también general. Al iniciar una relectura de la realidad, las personas pueden (re)interpretar los fenómenos que originan y (re)comprender la naturaleza de los mismos. De esta forma, se origina una sistematización del conocimiento que, de ser metodológicamente orientado, puede conducir a una transformación, potenciación o (re)construcción de su contexto. Inclusive, Sáez de Ocáriz et al. (2018) afirma que la convivencia escolar es clave para el desarrollo de la identidad personal y grupal de sus miembros. La razón, puede enfocarse en que: "la identidad, tanto individual como colectiva, es un proceso de construcción social ya que ni las personas ni los grupos existen aislados" (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010, p. 9).

De esta forma, con la CDI se planteó como objetivo, analizar los significados que atribuyen las personas integrantes de una comunidad de investigación, a elementos y componentes de la convivencia escolar, que permitan avanzar hacia una visión común sobre identidad comunitaria acordó que uno de los nudos críticos relevante de problematizar, sería el concepto de identidad comunitaria. Es menester señalar que este objetivo, obedece a un proceso investigativo mayor, el cual ha sido reportado en diferentes artículos.

2. Método

Como se señaló anteriormente, esta investigación se llevó a cabo a través de la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, la que se contempla dentro del paradigma participativo. El paradigma se caracteriza por construir el proceso investigativo en conjunto con las personas, protagonistas de su realidad (Gayá & Reason, 2009; Guba & Lincoln, 2012). La metodología en cuestión, opta por la co-construcción del conocimiento, como una forma de transformar los nudos críticos que influyen negativamente en las prácticas cotidianas de las personas (Ferrada, 2017; Ferrada & Del Pino, 2018; Ferrada et al., 2014).

Para el desarrollo metodológico es imperativo la conformación de una CDI, constituida por un colectivo heterogéneo quienes, mediante procesos dialógicos y consensuados, deciden sobre todas las etapas investigativas que se efectúen (Ferrada & Del Pino, 2018). Con ello, se privilegia la combinación de saberes diversos y permite lectura e interpretación de la realidad, desde la óptica de sus propios protagonistas.

La metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che* se desarrolla a través de diversos procesos denominados praxis investigativa (Ferrada et al., 2014). En el caso de esta investigación, la lógica metodológica se basó en la siguiente secuencia: 1) conformar la CDI para identificar un problema que, a juicio del colectivo, aqueje sus prácticas cotidianas. El resultado de ello, es la identificación de una serie de nudos críticos, los que deben ser delimitados, conllevando a la selección de uno o más. En este caso, se optó por CE como fenómeno y carencia de identidad como nudo crítico. 2) posteriormente, se acordó cómo poder transformar dicha problemática, eligiendo procedimientos que permitieran interpretar y entender dicho problema (análogo a la recopilación de data empírica en otras metodologías). Asimismo, también se puede discutir sobre cuáles serían las posibles alternativas para resolver la problemática. 3) la información recolectada fue transcrita y analizada, avanzando hacia la selección de aquellos conocimientos que posibilitaran: (a) transformar el problema, (b) conservar las prácticas positivas y (c) excluir aquellas acciones que dificultan sus experiencias.

2.1 Constitución de la comunidad de investigación

La constitución de una CDI, no obedece a un procedimiento estandarizado y tampoco opta por la hegemonización, sino que, por la intersubjetividad de cosmovisiones. En palabras de Ferrada et al. (2014) "así, el conocimiento no es un acto creador individual sino, por un lado, deviene de generaciones pasadas, en cuanto criterio temporal, y, por otro, es una creación colectiva y, por tanto, patrimonio social y cultural dinámico del colectivo" (p. 35).

En el caso de esta investigación, la CDI fue constituida en un contexto educativo municipal de una comuna de la zona centro-sur de Chile, conformándose por un total de 58 personas, que forman parte del mismo contexto educativo. Las características del grupo se distribuyen de la siguiente forma: 26 estudiantes (entre 12 a 18 años; cursando educación primaria y secundaria); 11 representantes de familia (de diferente género y profesión; el intervalo de edad corresponde entre 30 y 50 años); 12 docentes (expertos en disciplinas diversas, por ejemplo, matemática, lenguaje, religión, música, educación diferencial, educación general, historia, preescolar); 6 profesionales asistentes de la educación (profesional técnico que apoyan el quehacer docente de preescolar y básico); 2 representantes del equipo directivo (jefa de Unidad Técnico Pedagógica y encargado de Convivencia Escolar); y el investigador en cuestión.

Para la construcción de la data empírica, y con la finalidad de favorecer el diálogo, se dividió la CDI en 4 grupos, a saber: CDIA, 13 personas; CDIB, 15 personas, CDIC, 15 personas y CDID, 15 personas. Para favorecer la heterogeneidad, los grupos fueron organizados aleatoriamente. El número de integrantes de CDIB, CDIC y CDID, fue fortuito.

La escuela participante del proceso, se caracteriza por su diversidad cultural, ya que las personas que asisten a ella, por una parte, provienen de diferentes países (por ejemplo, Haití y Venezuela) y, por otra parte, de realidades contextuales urbanas y rurales. Esta última, caracterizada por conocimientos asociados a la agricultura, minería y ganadería, principalmente. La escuela pertenece al sistema municipal y cuenta con un índice de vulnerabilidad de 97 % aproximadamente (Junta Nacional de Auxilios y Becas, 2019).

2.2 Problematicación situada

La investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, asume la colectividad de manera transversal durante todos los procesos, por esta razón, con la CDI se llevan a cabo diversas instancias, en las que se reflexiona sobre nudos problemáticos, conflictos, necesidades u otros aspectos de interés para las personas (Ferrada et al., 2014). La finalidad de ello, es la identificación del "eje temático que requiere ser investigado para generar el tipo de proceso transformador en conjunto" (Ferrada et al., 2014, p. 42).

En el caso de esta investigación, y tal como se señaló en el apartado introductorio, la CDI se planteó como objetivo, analizar los significados que atribuyen las personas integrantes de una comunidad de investigación, a elementos y componentes de la convivencia escolar, que permitan avanzar hacia una visión común sobre identidad comunitaria.

2.3 Procedimientos de construcción del conocimiento

La investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* lleva a cabo procesos colectivos para la construcción del conocimiento. La finalidad es transformar los nudos o ejes problemáticos, identificados a través de acciones dialógicas (Ferrada, 2017). Para ello, se dispone de una serie de procedimientos que se desarrollan en conjunto con la CDI.

En el caso de esta investigación, con la CDI se optó por llevar a cabo diálogos colectivos, ya que el enfoque de este procedimiento, contribuye a generar "conocimiento y aprendizaje a través de un diálogo igualitario entre diversas personas pertenecientes a la comunidad de investigación" (Ferrada et al., 2014, p. 43). La finalidad fue generar un proceso intersubjetivo, que favoreciera la interacción de diversas perspectivas, posibilitando una visualización, interpretación y comprensión más amplia del fenómeno a discutir.

Con la CDI se acordó realizar 4 diálogos colectivos en relación a identidad comunitaria y convivencia escolar. El número diálogos obedece a la cantidad de subgrupos conformados. Cada diálogo tuvo una duración de 1 hora y fueron realizados a través de la plataforma zoom.

En los diálogos colectivos se discutieron sobre cuestionamientos centrados en 3 cuestionamientos elaborados con la CDI, a saber: 1) ¿Qué elementos o características tienen en común los distintos actores de la comunidad educativa?; 2) ¿Cuáles de estos elementos o características creen que se puede mantener y cuáles se podrían modificar?; 3) ¿Qué elementos o características se podrían agregar para favorecer la construcción de una identidad común?

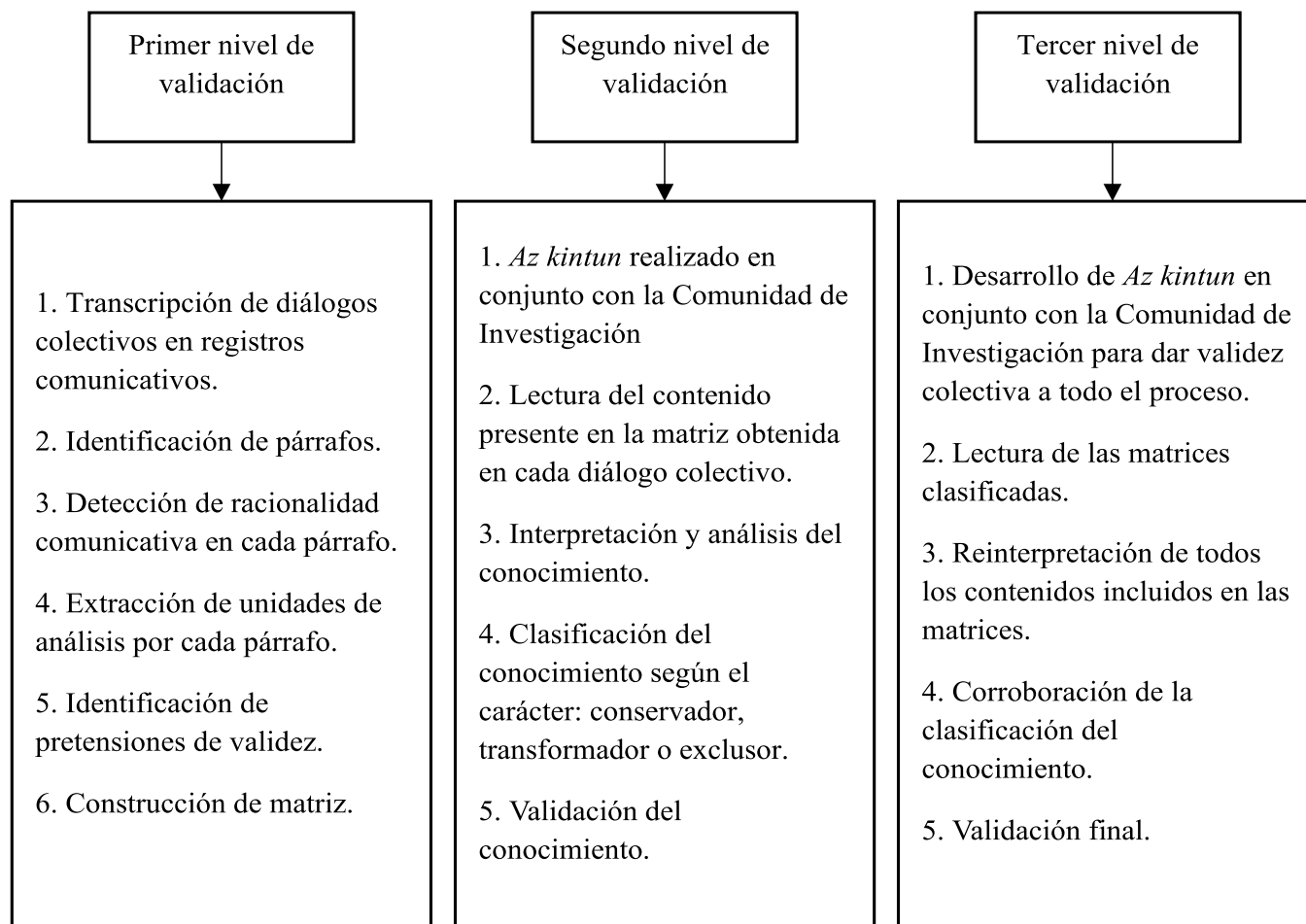
A través de dichas preguntas, se logró avanzar hacia las nociones que cada persona tenía sobre cómo interpretaba su propia identidad, en relación con las prácticas de CE que se llevan a cabo en el contexto escolar. La lectura de la realidad que se efectuó, se enmarcó en una exposición de las perspectivas personales y grupales de los agentes integrantes de la CDI. Como se señaló anteriormente, los datos obtenidos fueron analizados con la CDI, avanzando al tratamiento del conocimiento.

2.4 Tratamiento del conocimiento

Para llevar a cabo el análisis y validación del conocimiento, se desarrollan 3 niveles (ver figura 1), realizados a través de un procedimiento denominado *Az kintun*. Dicha terminología proviene del mapuche, y significa mirar con la intención de buscar o encontrar algo junto con otros (Ferrada & Del Pino, 2018). Este proceso es colectivo, por lo cual, con la CDI se efectúan debates constantes en relación con los conocimientos obtenidos en los diálogos colectivos. Cada nivel de tratamiento del conocimiento (denominado niveles de validación), están estructurados, por una parte, por un análisis sobre la representatividad y significancia de los datos empíricos. Y, por otra parte, por una validación del conocimiento, que consiste en rectificar, eliminar, modificar y/o reestructurar la información que no represente la intersubjetividad del colectivo, sino que, más bien, fuese planteada por injerencia de roles de poder.

Figura 1

Niveles de validación y análisis del conocimiento



Nota: Fuente Andrades-Moya (2022).

Como se observa en la figura 1, cada nivel de validación y análisis requiere de una serie de pasos, los cuales inician con la transcripción de los diálogos. Los 3 niveles tienen una lógica secuencial, a saber: primero, se transcribe (de manera anónima) toda la información señalada en los diálogos colectivos, por cada grupo de la CDI. Luego, a través del *Az kintun*, la CDI realiza una lectura de los párrafos transcritos y discute sobre ellos. En esta acción (re)interpreta o explica el significado que le atribuyen a dichos párrafos. Posteriormente, se realiza una nueva transcripción y se realiza un nuevo *Az kintun* que puede ser efectuado con la intención de volver a (re)interpretar/ explicar o para avanzar hacia la categorización de la información. Lo anterior, solo depende de la validación del colectivo sobre la veracidad de lo recolectado (en otros términos, saturación de datos). Por último, luego de categorizar los conocimientos, se realiza un nuevo *Az kintun* (el número se define bajo el mismo criterio ya señalado), para realizar una validación final y colectiva del proceso.

Posteriormente, en el primer y segundo nivel de validación, se realiza un análisis de cada párrafo proveniente de los diálogos colectivos. En este, se reinterpretan colectivamente las perspectivas emitidas por las personas. Como resultado de esto, se extraen categorías y unidades de análisis, que son definidas en relación con lo que las personas mencionaron durante los *Az kintun*. Estas acciones son sistematizadas en una matriz, la que servirá como insumo para el tercer nivel de validación.

En un tercer nivel, con la CDI se analizan las categorías, unidades de análisis y definiciones, con la finalidad de detectar cuál es el aporte que estas brindan a la transformación de la problematización identificada. El producto

de este análisis es, la categorización de las unidades de análisis y definiciones según sean: a) transformador: todo conocimiento nuevo, que contribuye a la consecución del objetivo; b) conservador: todo conocimiento que ya portan las personas y que contribuye a la consecución del objetivo; y c) exclusor: todo conocimiento, nuevo o presente, considerado como una barrera para la consecución del objetivo, el cual puede ser incluido en un nuevo proceso investigativo.

Para finalizar, se llevan a cabo uno o más *Az kintun*, con el fin de analizar y validar todos los conocimientos que han sido expuesto a los niveles anteriores. En el caso de esta investigación, se realizaron 15 *Az kintun*, entre octubre de 2020 y diciembre de 2021. Estos fueron online, a través de la plataforma Zoom, y su duración fue de 1 hora. Es importante señalar que los *Az kintun* fueron efectuados de manera conjunta (no por cada grupo de la CDI, a diferencia de los diálogos colectivos), recurriendo a una lectura de todas las matrices construidas y una validación final de la representatividad y significancia de la data co-construida.

Como producto de los *Az kintun*, se obtuvieron 3 matrices de contenido, constituidas por 25 categorías y 55 unidades de análisis. En consecuencia, las categorías fueron reagrupadas según concordancia y relación, conjugándose en 6 componentes (ver figura 2); las unidades de análisis se combinaron en 15 elementos (ver figura 2); y los significados fueron reconstruidos en relación con los componentes. Finalmente, a partir de los componentes y elementos asociados a la CE, se obtuvieron 24 características que desglosan la identidad comunitaria que se desea lograr.

Por último, la presentación de los resultados que reporta este artículo, se realizará acorde con los 3 cuestionamientos abordados en los diálogos colectivos. Para el primero, sobre "elementos y componentes de la CE", se incluye un esquema sináptico. Para el segundo, "significados atribuidos a estos elementos y componentes", se exponen 8 componentes que fueron definidos acorde a los significados que discutió la CDI. Y, para el tercero, "características de los elementos y componentes que contribuyan a otorgarle significado a la identidad comunitaria", se añade una figura gráfica que sintetiza la data empírica construida.

2.5 Aspectos éticos

La investigación fue sometida al Comité de Ética Científico de una universidad chilena, quien aprobó su realización, así como sus características, a través del Acta N°110/2020. El informe presentado, incluyó todos los aspectos del proceso investigativo (problematización situada, contexto, metodología, entre otros), así como también, documentos éticos como asentimiento y consentimientos informados.

3. Resultados

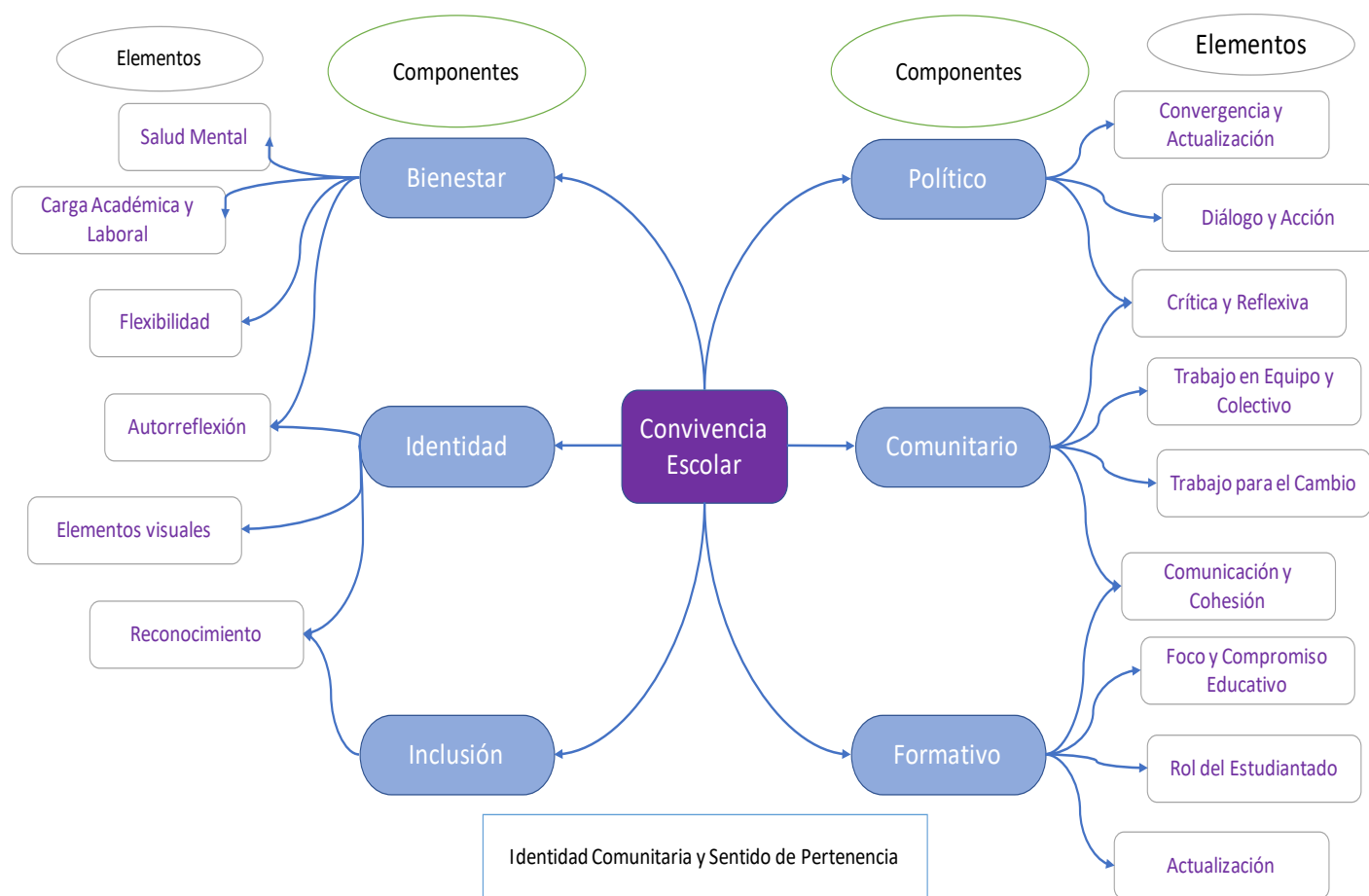
Los procedimientos realizados en esta investigación, permitieron sistematizar la data empírica que contribuye a la consecución del objetivo, "analizar los significados que atribuyen las personas integrantes de una comunidad de investigación, a elementos y componentes de la convivencia escolar, que permitan avanzar hacia una visión común sobre identidad comunitaria". Para ello, tal como se señaló en la metodología, se expondrán 3 aspectos a través de contenido gráfico y escrito.

3.1 Elementos y componentes asociados a convivencia escolar

Durante el proceso de construcción, análisis y validación del conocimiento, emergieron una serie de saberes que permitieron obtener elementos y componentes (ver figura 2), siendo los primeros una parte constitucional del segundo.

Figura 2

Componentes y elementos de la convivencia escolar, asociados a identidad comunitaria y sentido de pertenencia



Nota: Imagen de elaboración propia.

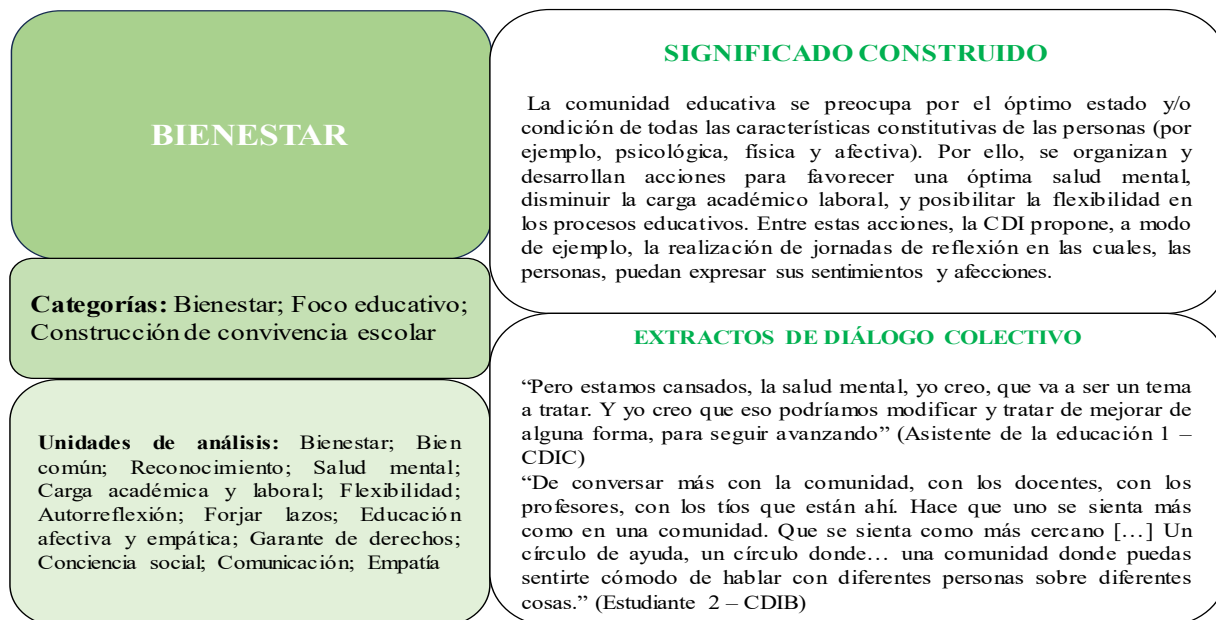
En la figura 2, se puede apreciar que luego de la realización de los *Az kintun*, se obtuvo como categoría emergente el "sentido de pertenencia". En los análisis realizados con la CDI, se debatió que, para lograr una identidad comunitaria, era relevante realizar acciones que permitieran a las personas vincularse afectivamente con la comunidad educativa. Por ello, se infirió que, junto con la identidad comunitaria, sería óptimo construir un sentido de pertenencia.

3.2 Significados atribuidos a elementos y componentes de la convivencia escolar

El contenido construido con la CDI en relación con las categorías y unidades de análisis extraídas de los diálogos colectivos y *Az kintun*, posibilitaron la conjugación y fusión de la información. De esta forma se obtuvieron los significados atribuidos a los elementos y componentes de la CE, que permitieron avanzar hacia un análisis de la visión colectiva sobre identidad comunitaria. La data empírica co-construida con la CDI, será ilustrada a través de figuras descriptivas, las cuales fueron sistematizadas por cada uno de los 6 componentes identificados en la figura 2.

Figura 3

Significados atribuidos al componente "bienestar".

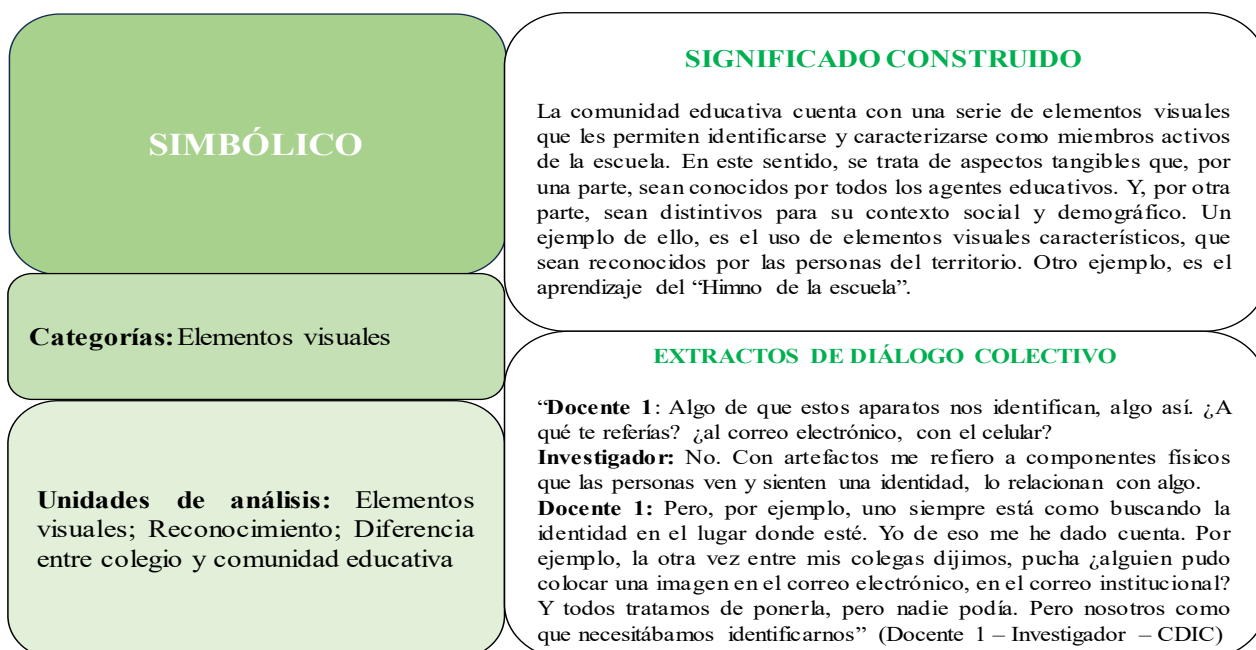


Nota: Imagen de elaboración propia.

El componente bienestar está constituido por categorías y unidades de análisis, que optan por la construcción de una CE sustentada en la multidimensional del ser. En este sentido, la preocupación por el bienestar, también se incluye en el proceso formativo, como una forma de aprender a convivir.

Figura 4

Significados atribuidos al componente "simbólico"

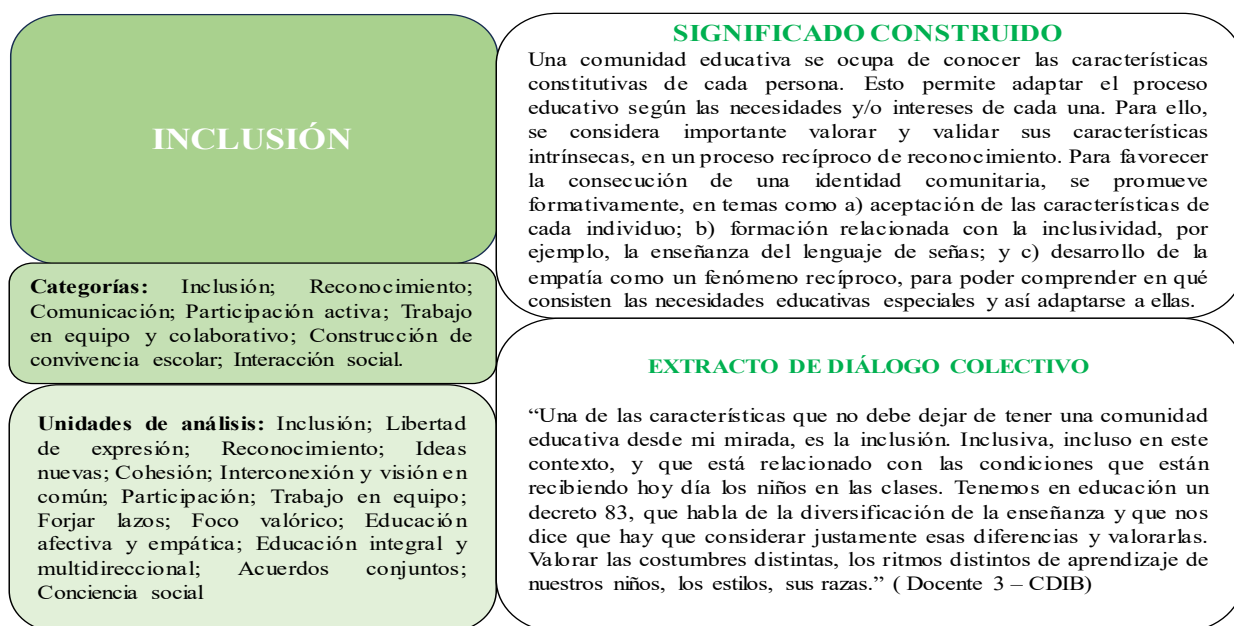


Nota: Imagen de elaboración propia.

El componente simbólico está constituido por una expresión física de apego o vinculación al contexto educativo. De esta forma, las personas se basan en fenómenos tangibles y concretos, que permitan evocar afectos hacia la comunidad educativa.

Figura 5

Significados atribuidos al componente inclusión

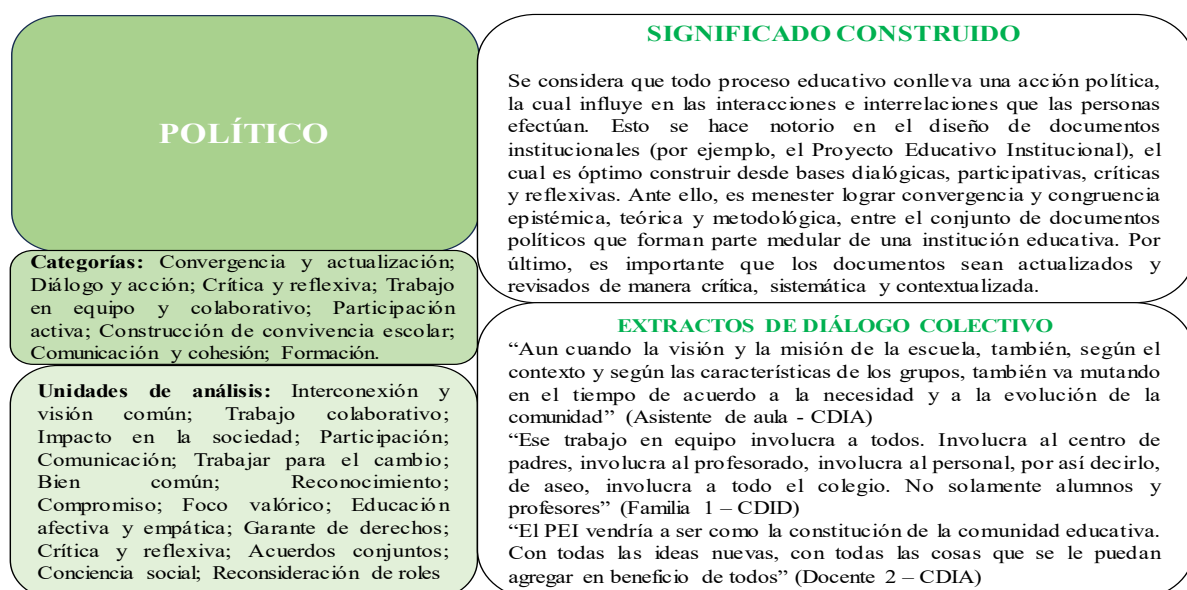


Nota: Imagen de elaboración propia.

El componente inclusión se considera desde un punto de vista holístico, el cual no fija su atención en las desventajas. Más bien, asume cada característica de las personas, como aspectos con potencial desarrollo individual y colectivo.

Figura 6

Significados atribuidos al componente político



Nota: Imagen de elaboración propia.

Para la CDI, el componente político es transversal, sistemático y permanente. Se opta por una constante revisión tanto de las acciones a realizar como de los documentos que orientan las prácticas cotidianas de una comunidad educativa. Por tal motivo, se reconoce la importancia de ejecutarlo desde bases dialógicas y, sobre todo, desde la conjugación de saberes.

Figura 7

Significados atribuidos al componente comunitario.

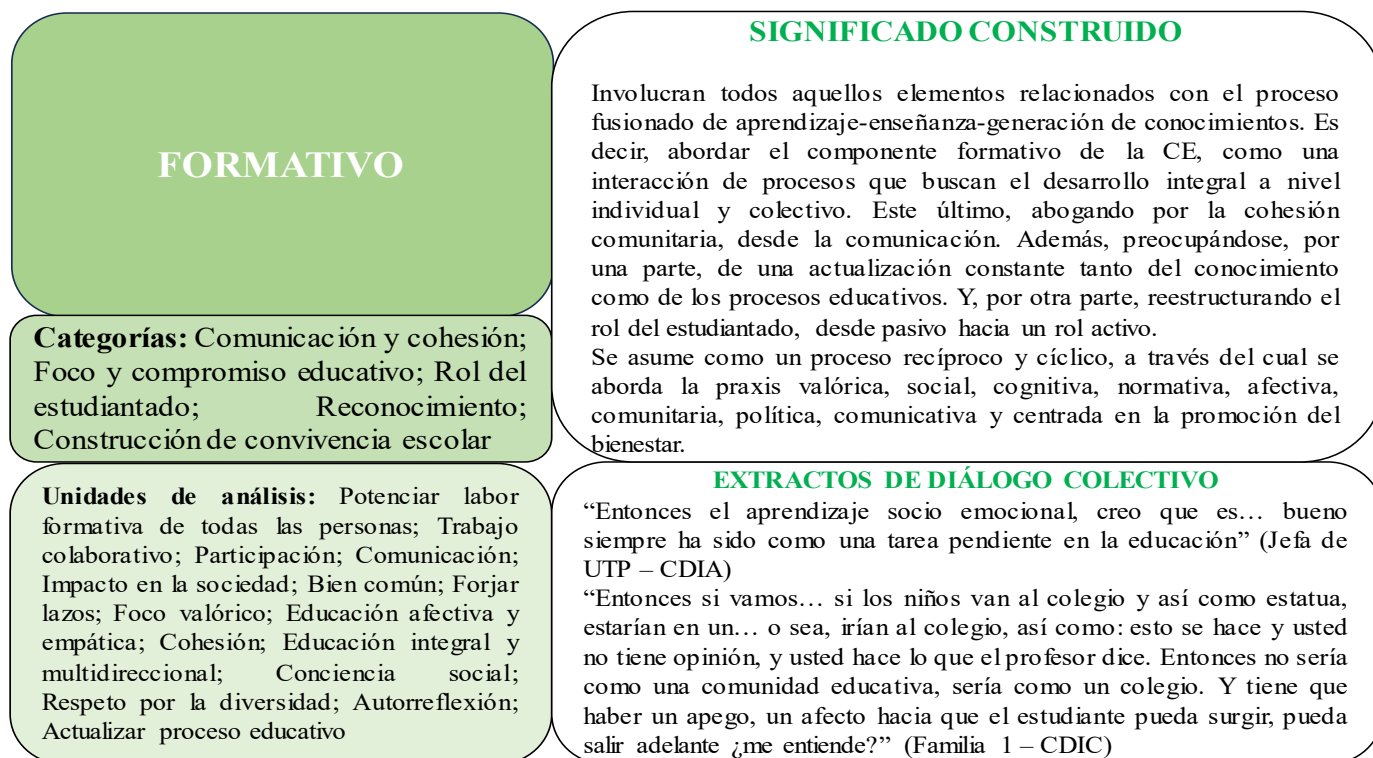


Nota: Imagen de elaboración propia.

El componente comunitario se considera como un aspecto central, relacionado directamente con la CE. En este sentido, para la CDI, al construir una identidad comunitaria, se sientan las bases por las cuales se constituye una comunidad educativa. Y, en efecto, se reconstruyen los significados de la CE.

Figura 8

Significados atribuidos al componente formativo.



Nota: Imagen de elaboración propia.

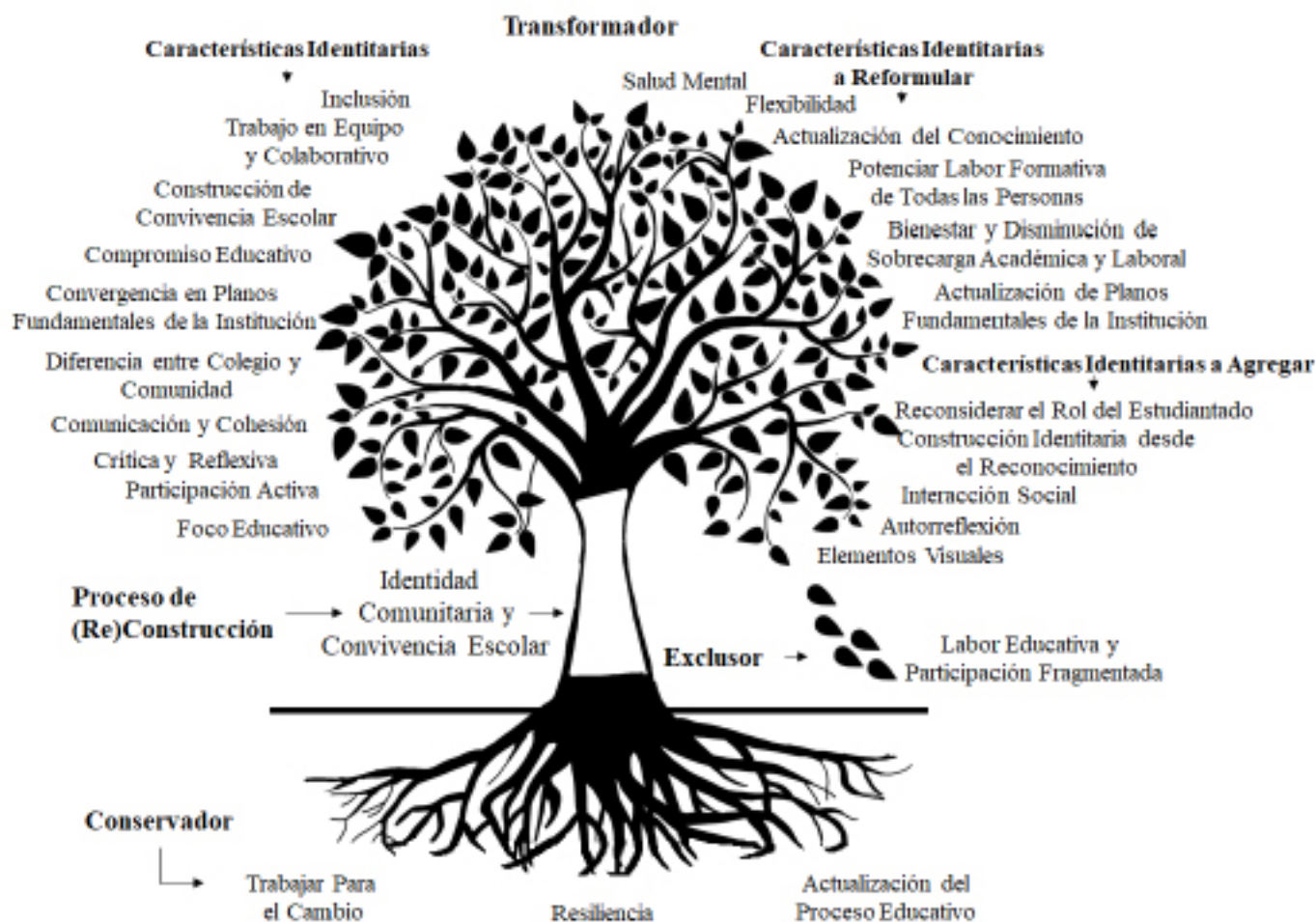
Para la CDI, el componente formativo se traduce en aspectos formales e informales. Por una parte, lo formal se evidencia en la ejecución sistemática del currículum. Y, por otra parte, en las acciones cotidianas que efectúan las personas, las que pueden ser intencionadas y/o imprevistas.

3.3 Características identitarias: componente identidad

Con la CDI se discutió sobre 3 tipos de características identitarias: 1) las que ya presentan como colectivo; 2) las necesarias de reformular; y 3) las que podrían ser añadidas. Todas ellas, focalizadas en la consecución de la visión identitaria común y el sentido de pertenencia. El resultado de dicho proceso es presentado en una figura gráfica, denominada “representación arbórea”. Para el autor, el diseño de la representación arbórea obedece a una analogía entre el proceso de crecimiento de un árbol y el proceso de transformación de la problematización situada. En este sentido, las raíces, dada su naturaleza nutritiva, esencial e inicial en el ciclo de vida de un árbol, las compara con los conocimientos categorizados como conservadores. El tronco, simboliza solidez y crecimiento, razón por la cual lo relaciona con la identidad comunitaria y CE, al ser las temáticas centrales. En cuanto a las hojas, producto de su capacidad energética que posibilita el desarrollo, lo vincula a los conocimientos transformadores. Y, finalmente, la caída de hojas, que representan renovación y sustentabilidad, las conectó con los conocimientos excluyentes.

Figura 9

Representación arbórea sobre identidad comunitaria.



Nota: Rojas-Andrades (2022).

La figura 9, se considera como una síntesis gráfica de todas las características acordadas con la CDI, durante los diálogos colectivos y *Az kintun*. Dicha síntesis, se tomó como insumo para realizar un último proceso de co-construcción, el que permitió obtener los significados que la CDI atribuye a la identidad comunitaria, a saber: Conjunto de personas diversas, unidas y que se reconocen como un colectivo, que construye sus interacciones e interrelaciones en relación con la consecución de objetivos y/o metas comúnmente propuestas.

En el proceso de construcción, se asume el plano formativo de la CE como un aspecto relevante, ya que las personas recurren a los conocimientos que se generan a través de las acciones que desarrollan, para interiorizarlos y convertirlos en un insumo en la futura toma de decisiones. Además, construyen los saberes con bases en componentes valóricos, afectivos y normativos, los cuales privilegian tanto un óptimo desarrollo colectivo y personal, como la consecución de los propósitos que definan a través de procesos comunicativos, reflexivos, críticos, inclusivos, participativos y sin injerencia de roles jerárquicos o de poder.

A través de esta visión sobre identidad comunitaria, se pretende potenciar un sentido de pertenencia que afiance la interconexión afectiva entre las personas. De esta forma, todas las acciones que se lleven a cabo se sustentan, caracterizan y dirigen hacia la cohesión comunitaria, y una (re)significación y (re)construcción de la CE.

4. Discusión

La data empírica construida en este proceso investigativo, se orientó al abordaje del objetivo de estudio desde tres dimensiones: (1) los elementos y componentes de la convivencia escolar (CE); (2) los significados atribuidos a dichos elementos; y (3) las características que contribuyen a la configuración de la identidad comunitaria. Estas dimensiones emergen de un proceso dialógico entre los integrantes de la CDI, caracterizado por la búsqueda de convergencias entre saberes experienciales y teóricos, configurando así un espacio de producción intersubjetiva de conocimiento. En este marco, la CE se presenta no solo como un campo de prácticas, sino como un espacio en el que se configuran sentidos compartidos que inciden directamente en la construcción de identidad comunitaria.

En este contexto, resulta particularmente relevante advertir una limitación estructural en la literatura especializada: la escasa problematización de la relación entre CE e identidad comunitaria. Esta ausencia no solo evidencia un vacío temático, sino también una fragmentación analítica que ha tendido a abordar la CE desde perspectivas normativas o instrumentales, desatendiendo su potencial como matriz de construcción identitaria. En efecto, la literatura ha privilegiado enfoques centrados en la regulación y gestión de la CE, relegando su carácter constitutivo en la producción de identidad comunitaria. Frente a esta limitación, los resultados del presente estudio permiten reorganizar analíticamente la CE a partir de componentes que amplían su comprensión y habilitan su lectura como proceso de construcción identitaria.

En primer lugar, el bienestar emerge como un eje articulador de significados compartidos, ampliando su comprensión más allá de dimensiones físicas o psicológicas hacia una dimensión afectivo-relacional. Este desplazamiento tensiona enfoques reduccionistas y se alinea con perspectivas que promueven vínculos interpersonales orientados al reconocimiento y beneficio mutuo (Cuadra-Martínez et al., 2021; Zych, 2022). Asimismo, el énfasis de la CDI en el reconocimiento del "otro" y en la comunicación como base de la conciencia social profundiza esta noción, aproximándose a marcos que relevan el diálogo intercultural (Garcés, 2020) e incorporando, aunque de manera implícita, una dimensión cultural que resulta ineludible para comprender la construcción del bienestar colectivo.

En segundo lugar, el componente político se configura en torno a la participación, el trabajo colaborativo y la democracia, en coherencia con la literatura (Ortiz-Mallegas et al., 2023; Lamas-Aicón et al., 2022). No obstante, el principal aporte de la CDI radica en desplazar la discusión hacia los fundamentos de la toma de decisiones, incorporando dimensiones epistémicas, teóricas y metodológicas. Este giro implica transitar desde una concepción procedimental de la democracia hacia una perspectiva reflexiva, en la cual se problematiza el origen, la validez y la finalidad del conocimiento que sustenta las decisiones. El problema de la CE no radica únicamente en cómo se toman decisiones, sino que, en los fundamentos epistemológicos desde los cuales dichas decisiones se legitiman. En este marco, los planteamientos dialogan con la centralidad del sujeto como agente transformador (Zemelman, 2005) y con la integración crítica de saberes locales y teóricos (Fals Borda, 2015), al tiempo que tensionan la insuficiente explicitación de la dimensión cultural en la construcción colectiva.

En tercer lugar, el componente comunitario reafirma la centralidad de la interconexión afectivo-valórica, la comunicación y el reconocimiento, en consonancia con la literatura existente. Sin embargo, la introducción de la coerción como categoría analítica constituye un aporte sustantivo, al visibilizar que los procesos de construcción colectiva no se desarrollan necesariamente en condiciones de simetría. Esta incorporación permite problematizar las dinámicas de poder subyacentes en la CE, abriendo la posibilidad de interpretar los acuerdos no solo como productos del consenso, sino también como resultados de relaciones de fuerza. Los acuerdos en la CE no son exclusivamente el resultado del consenso, más bien, pueden expresar relaciones de poder que tensionan su carácter intersubjetivo.

En cuarto lugar, el componente formativo es resignificado desde una lógica de integración de procesos, en la cual enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento se configuran de manera simultánea. Esta perspectiva, en consonancia con el principio de reciprocidad gnoseológica (Ferrada et al., 2014), no solo cuestiona la fragmentación del acto educativo, sino que, interpela las jerarquías epistemológicas que lo sostienen, proponiendo una reconfiguración de las relaciones entre los agentes educativos. En la CE, enseñar, aprender y producir conocimiento no son procesos escindidos, sino dimensiones simultáneas de una misma práctica social.

En quinto lugar, el componente de inclusión presenta una convergencia significativa con la literatura, particularmente en lo relativo al reconocimiento, el respeto por la diversidad y la participación. No obstante, su integración dentro

de un entramado más amplio de componentes permite superar su tratamiento aislado, situándolo como una dimensión constitutiva (y no complementaria) de la CE, en estrecha relación con los procesos de construcción comunitaria previamente descritos.

Finalmente, el componente simbólico emerge como uno de los aportes más disruptivos del estudio. Frente a una literatura que tiende a reducir lo simbólico a manifestaciones de violencia, la CDI lo resignifica como un conjunto de artefactos, prácticas y referencias territoriales que posibilitan procesos de identificación colectiva. Este hallazgo no solo amplía el campo de comprensión de la CE, sino que también reintroduce la dimensión territorial como elemento constitutivo de la identidad comunitaria, abriendo nuevas líneas de problematización teórica. La dimensión simbólica de la CE no se limita a la violencia, más bien, se constituye como un soporte fundamental para los procesos de identificación y pertenencia comunitaria. En conjunto, los componentes analizados permiten comprender la CE como un entramado de significaciones que, más que describir prácticas, configura las bases desde las cuales se construye y proyecta la identidad comunitaria.

5. Conclusiones

El presente estudio permite sostener que la identidad comunitaria, en el contexto de la CE, se configura como un proceso complejo, dinámico y multidimensional, articulado en torno a seis componentes: bienestar, político, comunitario, formativo, inclusión y simbólico. Lejos de constituir categorías aisladas, estos componentes operan de manera interdependiente, configurando un entramado de significaciones que se construyen y reconstruyen en la interacción cotidiana de los agentes educativos.

En este sentido, la CE no puede ser reducida a un conjunto de normas, prácticas o dispositivos de regulación, sino que, debe ser comprendida como un espacio privilegiado de producción de sentido colectivo, en el cual se configuran formas de reconocimiento, pertenencia e identidad. De esta forma, la CE no constituye únicamente un objeto de gestión institucional, por lo contrario, se posiciona como un proceso de producción intersubjetiva de identidad comunitaria.

Asimismo, los hallazgos del estudio permiten ampliar el campo de la CE al incorporar dimensiones escasamente abordadas en la literatura, particularmente el componente simbólico y la problematización de la coerción. Estas contribuciones pueden enriquecer la comprensión del fenómeno y tensionan las aproximaciones predominantes, abriendo la necesidad de marcos analíticos más complejos e integradores.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados sugieren que los procesos de construcción de CE requieren ser concebidos como prácticas reflexivas. De esta forma, los agentes educativos participan activamente en la toma de decisiones y, además, problematizan los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos que las sustentan. Esto implica avanzar hacia comunidades educativas capaces de producir conocimiento sobre sí mismas y de orientar sus procesos de transformación de manera consciente y situada. Comprender la CE como espacio de producción de sentido colectivo implica reconocerla como un proceso constitutivo de lo social, y no meramente como un dispositivo de regulación institucional.

Finalmente, este estudio abre un campo de investigación que demanda ser profundizado, particularmente en lo relativo a las interrelaciones entre los componentes identificados y a la construcción situada de la identidad comunitaria. En este marco, más que clausurar una definición, los resultados proponen una base analítica para continuar problematizando la CE como fenómeno constitutivo de lo social en contextos educativos. Más que ofrecer una definición acabada, este estudio propone un marco analítico para problematizar la identidad comunitaria como construcción situada en la experiencia escolar.

Referencias

- Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., y Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Andrades-Moya, J. (2022). *Reconstrucción del sentido de la convivencia escolar a partir del concepto de comunidad educativa e identidad, formulado desde bases dialógicas* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Católica del Maule.
- Andrades-Moya, J. (2024). Introduciendo componentes metodológicos a la convivencia escolar. *Revista Brasileira De Educação*, 29, e290089. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290089>.
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida: Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización*. Ediciones Sur.
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>.
- Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz, N. y Aragón-Mendizabal, E. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>.
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Paulino, L., Pérez- Zapata, D., Véliz-Vergara, D. y Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿qué dicen los padres?. *Psicología Escolar e Educacional*, 25, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021221423>.
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. en O. Fals Borda, Budd Hall, F. Vío Grossi, E. Cohen, G. Le Boterf, E. Rubín, J. Pierre, et al. (Eds.). *Investigación participativa y praxis rural* (pp. 19–47). Mosca azul editores.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. In S. Redón-Pantorra, & J. Rasco-Angulo, (Eds.). *Metodología Cualitativa en Educación* (pp. 187–201). Miño & Dávila.
- Ferrada, D. & Del Pino, M. (2018). Dialogic kishu kimkelay ta che Educational Research: participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C., y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica kishu kimkelay ta che en Educación. *Revista REXE*, 13(26), 33–50.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gayá, P. & Reason P. (2009). Initiating Action Research: Challenges and Paradoxes of Opening Communicative Space. *Action Research*, 7(3), 243–262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>.
- Garcés, V. (2020). Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16(1), 4-18. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v1i.874>.
- Gelpi, G. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBTQ+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146), 2-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115>.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias Paradigmáticas, Contradicciones Y Confluencias Emergentes. en Denzin, N. & Lincoln, Y. (ED). *Paradigmas y Perspectivas en Disputa*, (pp. 38–78). Gedisa.
- Habermas, J. (1985). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Junta Nacional de Auxilios y Becas. (2019). IVE. <https://www.junaeb.cl/ive>.
- Lamas-Aicón, M., Carrasco-Aguilar, C. y Morales, M. (2022). Organización de un Equipo de Convivencia Escolar: Barreras Macro, Meso y Micro Sistémicas. *Psykhé* (Santiago), 31(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815>.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>.
- Olvera, A. C. y Gutiérrez, J. A. L. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(107), 314–334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>.
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., y Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>.
- Piazuelo-Rodríguez, I. & Ñíguez-Berrozpe, T. (2025). School Connectedness as a differentiating factor for school climate in an intercultural environment. A Case Study. *International Journal of Sociology of Education*, 14(1), pp. 21-39. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.15528>.
- Rojas-Andrades, G. (2022). *Gráfica de representación arbórea*. en J. Andrades-Moya, *Reconstrucción del sentido de la convivencia escolar a partir del concepto de comunidad educativa e identidad, formulado desde bases dialógicas* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Católica del Maule.
- Rojas-Díaz, D., y Nail, O. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación universitaria*, 15(1), 47-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgues, P., March-Janés, J. y Serna, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.tcmj>.
- Serey, D. y Zúñiga, P. (2021). La convivencia escolar post COVID 19: una propuesta didáctica desde el coaching educativo. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 143-161 ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>.
- Torrego, J., García, M., Hernández, M. y Bueno, A. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>.
- Torrego, J., Gomariz, M., Caballero, P. y Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93–104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>.
- Valdés, R., López, V. y Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.

Zych, I. (2022). Convivencia Escolar desde el marco de la Psicología Evolutiva y de la Educación. *Rev. CES Psico*, 15(3), 202-224. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5465>.

Contribución de los autores

Jonathan Andrades Moya: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Investigación – Metodología – Redacción, revisión y edición

Implicaciones éticas

La investigación fue sometida al Comité de Ética Científico de una universidad chilena, quien aprobó su realización, así como sus características, a través del Acta N°110/2020.

Financiación

El autor no tuvo apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

El autor declara no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de la Comunidad de Investigación conformada durante el desarrollo de esta investigación.