

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Aulas comunitarias dialógicas promotoras de motivaciones colectivas, desde la diversidad de contextos sociales

Dialogical Community Classrooms Promoting Collective Motivations From the Diversity of Social Contexts

Salas de aula comunitarias dialógicas promovendo motivações coletivas, a partir da diversidade dos contextos sociais

Blanca Astorga-Lineros

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Santiago, Chile

bastorga@academia.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-3385-0795>

Donatila Ferrada-Torres

Universidad Católica del Maule
Talca, Chile

dferrada@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0942-4320>

Cecilia Bastías-Díaz

Universidad San Sebastián
Concepción, Chile

cecilia.bastias@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1751-2905>



Recibido • Received • Recebido: 30 / 09 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 16 / 11 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

Resumen:

Introducción. Esta investigación aborda tres experiencias de aulas comunitarias dialógicas que trabajan desde la perspectiva de la pedagogía dialógica enlazando mundos, en Chile, en contextos culturales diferentes: rural, semirural y urbano. Su objetivo consiste en identificar las motivaciones que activan la participación colectiva de agentes sociales y su relación con los modos de reconocimiento recíproco propuestos desde la teoría de justicia de Honneth. **Metodología.** Corresponde a una investigación-acción participativa, realizada mediante la metodología de Investigación-dialógica kishu kimkelay ta che (Ferrada y Del Pino, 2018; Ferrada, 2017; Ferrada et al., 2014), que se caracteriza porque los agentes sociales, participantes de las aulas comunitarias, conforman comunidades de investigación con la finalidad de protagonizar el proceso de investigación, determinando la problematización a investigar y el desarrollo de las fases que ella involucra. La construcción de conocimiento se logró a partir del desarrollo de diálogos colectivos y conversaciones dialógicas.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Análisis de resultados. Se advierte la presencia de tres categorías en las cuales se identifican tanto las sinergias, la justificación de la participación, como también las problemáticas que movilizan el proceso transformador en cada aula. Ello desde dimensiones motivacionales denominadas: extrínseca, intrínseca y trascendental. **Conclusiones.** Las motivaciones trascendentes resultan ser aquellas que alientan el proceso de coconstrucción de saberes propios, desde el reconocimiento pleno entre agentes y la validación cultural en cada territorio, estableciéndose en cada una de las aulas dinámicas de justicia a partir de identificación de las esferas de reconocimiento: *amor, la igualdad de trato y la estima social.*

Palabras claves: Aulas comunitarias; justicia social; motivaciones; pedagogía dialógica.

Abstract:

Introduction. This research addresses three experiences of dialogic community classrooms working from the perspective of the Enlazando Mundos [Intertwining Worlds] dialogic pedagogy in Chile in different cultural contexts: rural, semi-rural and urban. It aims to identify the motivations activating the collective participation of social agents and their relationship with the modes of reciprocal recognition based on Honneth's theory of justice. **Method.** It uses a participatory action research approach conducted through the kishu kimkelay ta che research-dialogical methodology (Ferrada, & Del Pino, 2018; Ferrada, 2017; Ferrada et al., 2014). The approach involves social agents, who participate in community classrooms, to form research communities to lead research processes, determining the problem to be investigated and the development of phases to be implemented. The construction of knowledge was achieved through the development of collective dialogues and dialogic conversations. **Results.** Three categories were identified. In them, synergies, the justification for participation, and the problems mobilizing transformation processes in each classroom were recognized; they were based on extrinsic, intrinsic, and transcendental motivational dimensions. **Conclusions.** The transcendental motivations are those that encourage the process of co-construction of own knowledge, from the full recognition between agents and cultural validation in each territory, establishing in each of the classrooms dynamics of justice from the identification of the spheres of recognition: love, equal treatment, and social esteem.

Keywords: Community classrooms; social justice; motivations; dialogical pedagogy.

Resumo:

Introdução. Esta pesquisa aborda três experiências de salas de aula dialógicas comunitárias, trabalhando a partir da perspectiva da pedagogia dialógica do Enlazando Mundos no Chile, em diferentes contextos culturais: rural, semi-rural e urbano. Seu objetivo é identificar as motivações que ativam a participação coletiva dos agentes sociais e sua relação com os modos de reconhecimento recíproco propostos pela teoria da justiça de Honneth. **Metodologia.** Corresponde a uma ação-pesquisa participativa, realizada através da Metodologia de pesquisa-diálogo kishu kimkelay ta che (Ferrada e Del Pino, 2018; Ferrada, 2017; Ferrada et al. 2014), que se caracteriza porque os agentes sociais, participantes das salas de aula comunitárias, formam comunidades de pesquisa com o objetivo de liderar o processo de pesquisa, determinando o problema a ser investigado e o desenvolvimento das fases que ele envolve. A construção do conhecimento foi alcançada através do desenvolvimento de diálogos coletivos e conversas dialógicas. **Resultados.** Foram reconhecidas três



categorías nas quais foram identificadas as sinergias, a justificativa para a participação e os problemas que mobilizam o processo de transformação em cada sala de aula. Isto se baseia em dimensões motivacionais: extrínsecas, intrínsecas e transcendentais. **Conclusão.** As motivações transcendentais são aquelas que incentivam o processo de co-construção do próprio conhecimento, a partir do pleno reconhecimento entre agentes e validação cultural em cada território, estabelecendo em cada uma das salas de aula dinâmicas de justiça a partir da identificação das esferas de reconhecimento: amor, a igualdade de tratamento e a estima social.

Palavras-chave: Salas de aula comunitárias; justiça social; motivações; pedagogia dialógica.

Introducción

Tradicionalmente las aulas comunitarias constituyen una manera de comprender las dinámicas sociales que orientan el quehacer en las escuelas, dado que se abocan a estimar colectivamente los objetivos y las medidas de acción, son los propios agentes participantes quienes resuelven las situaciones que les acontecen (Ferrada, 2020). Estas aulas son el fruto del protagonismo de las personas en la identificación de necesidades y búsqueda de soluciones que la escuela actual por sí sola no logra resolver, pero requiere con urgencia (Jiménez Naranjo y Kreisel, 2018; Torres Villegas y Carrasco Henríquez, 2017). Esto representa renovados roles de la educación, en el desarrollo ciudadano y el impulso de sociedades garantes de los derechos de sus habitantes (Gallego et al., 2016).

En la actualidad, las aulas comunitarias responden a intereses locales y compartidos que logran, a nivel latinoamericano, un alcance importante. Se reconocen como una etapa de mayor profundidad, respecto a las originarias experiencias de escuelas comunitarias desarrolladas en la década pasada (Mancebo y Monteiro, 2009; Ruiz López y Quiroz Lima, 2014). Esas experiencias ejemplifican el rol comunitario que la escuela puede cumplir y señalan como las motivaciones se centraron en el abordaje de problemáticas específicas de la enseñanza, que por su naturaleza correspondió tratarlas desde una perspectiva de comunidad. Así, la deserción escolar en el nivel secundario y la enseñanza en comunidades indígenas son una muestra ejemplificadora de problemáticas educativas que los sistemas escolares no habían logrado resolver con la debida comprensión de su génesis (Baronnet, 2013). Asumen, también, iniciativas donde el foco central radicaba en situaciones externas a lo formativo y donde se advierte la necesidad de resolver dificultades de índole económico. En ese sentido, la escuela comunitaria contribuyó a mejorar la infraestructura, la adquisición de recursos para la enseñanza, entre otros (Jiménez Naranjo y Kreisel, 2018).

En la actualidad, las problemáticas atinentes a los intereses y preocupaciones de las comunidades escolares son cada vez más recurrentes entre las demandas realizadas al sistema escolar y, por ende, se interpela a la escuela a transformarse en una institución social que debe



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

asumir un compromiso amplio y garante de derechos educativos. De este modo, la visión comunitaria de la escuela aporta a la convicción sobre las responsabilidades de sus integrantes por mayor equidad, calidad y validación de las diferencias, así, “la educación desde una perspectiva comunitaria está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo” (Pérez Luna y Sánchez Carreño, 2005, p. 319). En consecuencia, son los entes y agentes sociales quienes están llamados a construir aulas comunitarias, desde la identidad cultural que comparten, estimando sentidos y finalidades propias (Subirats, 2003 en Ramírez Iñiguez, 2017). De este modo, “docente y la comunidad deben desarrollar aprendizajes compartidos que ayuden a buscar solución a los problemas del sistema, operacionalizados en sus contextos institucionales” (Meza, 2011, p. 136).

Cabe mencionar que una comunidad comprende el espacio de emplazamiento geográfico, ligado fuertemente a la noción de territorio (Johansen y Nielsen, 2012), con un permanente componente identitario. Por ello, “el concepto de comunidad remite al establecimiento de vínculos de proximidad y emotividad” (Subirats, 2003, en Ramírez Iñiguez, 2017, p. 80) y, sin duda, a “un ejercicio ético y presente ... tiene relación con las personas vivientes, con sus relaciones, con sus comunicaciones, con el vivir en común” (Bengoa, 1996, p. 43).

Las aulas comunitarias dialógicas, que nacen en Chile al alero de la pedagogía dialógica enlazando mundos, adhieren a la noción de comunidad antes presentada y, conforman un amplio conjunto de experiencias educativas caracterizadas por la diversidad cultural, lingüística y territorial. Es el componente dialógico aquello que les define, el cual se funda en los postulados de estudios que señalan que la pedagogía corresponde a un intercambio de voces y opiniones con la finalidad de construir desde la discrepancia y la adhesión, nuevos conocimientos (Bajtín, 2011), como también un espacio situado de interacción histórico-cultural, en el cual los actores construyen una polifonía (Matusov, 2009) como expresión de sus sentidas motivaciones en las acciones de aula.

Este estudio presenta la experiencia de tres aulas comunitarias dialógicas que desarrollan experiencias de pedagogía dialógica enlazando mundos, las que se ubican en escuelas públicas de tres regiones de Chile: Región Metropolitana, Región del Maule y Región del Bío Bío, cada una de ellas representa un contexto social diferente; semirural, rural y urbano. Las motivaciones que han dado vida a estas aulas, como aquellas que las mantienen en funcionamiento, resultan importantes de conocer, porque señalan procesos de vinculación relacional y un sentido de pertenencia que les permite abarcar los desafíos colectivos que se trazan. Se considera que es el aspecto motivacional lo que permite a los agentes asumir y sostener en el tiempo un proceso de transformación, ello implica dimensiones relevantes de reconocer. En razón de ello, se determinan las preguntas orientadoras de la investigación: ¿cuáles son las motivaciones que activan la participación de los agentes sociales en aulas comunitarias, que desarrollan pedagogía dialógica enlazando mundos?, del mismo modo, ¿cuáles son las motivaciones que

se relacionan con los modos de reconocimiento propuestos por la teoría de justicia de Honneth? En consecuencia, el objetivo de esta investigación consiste en identificar las motivaciones que activan la participación de los agentes sociales y su relación con los modos de reconocimiento propuestos por la teoría de justicia de Honneth.

• Las motivaciones como soporte decisional colectivo

La revisión teórica de las motivaciones da cuenta de la existencia de presunciones tradicionales (García Parra, 2004), que aluden a la importancia de comprender el comportamiento humano, ligado al ámbito decisional que permite la actuación de las personas. No obstante, en las últimas décadas se viene enfatizando en el componente colectivo de las motivaciones, cobrando sentido la participación como forma de actuación de los sujetos con sus pares. Para Sánchez Santa-Bárbara y García Martínez (2001), la participación en asociaciones colectivas está motivada por necesidades de afiliación, de logro y de poder, las cuales se organizan tradicionalmente sobre la dimensión *intrínseca*, que comprende el comportamiento motivado por intereses particulares de cada sujeto y la dimensión *extrínseca*, que refiere al comportamiento que se activa en situaciones que ocurren en el contexto de acción del sujeto (Ryan y Deci, 2000). En ese entendido, la búsqueda por la retribución de los otros seres, frente a las acciones realizadas, da cuenta de una búsqueda de satisfacción personal (García Parra, 2004).

En la actualidad, se identifica un tercer elemento que está por sobre el interés individual y surge desde una visión integrativa de la persona, en la cual las acciones son fruto de un interés de trascendencia, “tiene un fundamento antropológico que considera la parte espiritual del ser humano. Lo ve como una persona libre, capaz de conocer y amar, capaz de vivir la generosidad, la solidaridad, la magnanimidad” (García Parra, 2004, p. 129). Lo anterior es definido por López-Jurado y Gratacós Casacuberta (2013) como “motivación trascendente” (p. 133), la cual integra la triada tipológica de las motivaciones a investigar en este estudio y da cuenta de una fuerza que “lleva a actuar a las personas por las consecuencias de sus acciones para otras” (López-Jurado y Gratacós Casacuberta, 2013, p. 133). Cobran valor las acciones que se realizan en apoyo a otras personas y se fundan en una ética decisional, “ética racional de principios reales, de valor universal y constante; donde la inteligencia y la voluntad están necesariamente presentes” (López-Jurado y Gratacós Casacuberta, 2013, p. 133). Implica un actuar movido por sentimientos hacia los demás seres, por decisiones de connotación social, que promueven satisfacción de necesidades colectivas.

• La justicia social desde la perspectiva del reconocimiento

La intersubjetividad que se logra al interior de las aulas comunitarias considera una vinculación ética que se expresa entre los agentes mediante el reconocimiento mutuo; de las identidades, las expectativas sobre la calidad de vida que comparten y la igualdad en las



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

oportunidades para participar de las decisiones, entre otros "Alude ... a la organización adecuada de la sociedad con respecto a las distintas esferas de prácticas y formas de reconocimiento necesarios para garantizar una vida de esta índole" (Cortés Rodas, 2005, p. 287). Lo anterior, en perspectiva de Honneth (1997), surge mediante el amor, el derecho y la solidaridad, comprendidos en la autorrealización que, cimentada en comprensiones históricas, alcanza una valoración social de cualidades y capacidades singulares, desde las cuales los sujetos adhieren a una identidad que colectivamente les permite validar sus determinaciones y transformar los espacios que comparten, dotándolos de significación propia.

El reconocimiento recíproco responde a una estructura de relaciones que articula dedicación emocional, atención cognitiva y valoración social, las cuales se entrelazan con aspectos como la personalidad, las formas de reconocimiento, el potencial de desarrollo y la autorrealización práctica. En un sentido opuesto y obstaculizador de la justicia social se encuentran las formas de menosprecio (Honneth, 1997).

Desde los postulados de Honneth (1997), tanto el amor, el derecho y la solidaridad ejercen un rol normativo que orienta las relaciones entre los sujetos, desde una perspectiva ética que tiene por finalidad identificar las patologías sociales en la búsqueda de su erradicación y con ello garantizar formas de vida justas. Por ende, la justicia social debe entenderse como el desarrollo de prácticas culturales colectivamente validadas (Cochran-Smith et al., 2012), que impliquen un proceso inicial de identificación de las formas de menosprecio, en tanto mecanismos de maltrato, despojo de derechos y faltas a la dignidad de las personas, dando paso a formas de reconocimiento, las cuales mediante el establecimiento de relaciones basadas en el amor, el ejercicio de derechos y las acciones solidarias, permiten la autorrealización, a través del logro de la autoconfianza, autorrespeto y la autoestima. Equivale a un proceso de valoración social y a la expresión del reconocimiento de capacidades y cualidades, como valiosas y dignas de respeto (Honneth, 1997).

Los planteamientos señalados en los puntos anteriores los comparten diversas organizaciones y agentes sociales que en las últimas décadas se han ido incorporando a las acciones de mejoramiento en las escuelas. En dicho sentido, se enmarca el actuar de aulas comunitarias dialógicas chilenas, que trabajan, como se mencionó antes, con pedagogía dialógica enlazando mundos. Desde ellas se sostiene la esperanza de una educación para la justicia social, conformando colectivos que de forma voluntaria participan de aulas, en escuelas públicas urbanas o rurales, denominados de alta vulnerabilidad escolar (Ferrada, 2017, 2020; Ferrada et al., 2014), rescata la diversidad que caracteriza a las comunidades como también sus motivaciones, necesidades, y desafíos reales (Cochran-Smith et al., 2012), considera necesario desarrollar una noción alternativa de justicia basada en la singularidad e inconmensurabilidad de las personas y su educación (Matusov y Marjanovic-Shane, 2018), lo que implica procesos de participación que movilizan acciones que relacionan a los agentes sociales con los intereses de su localidad.

Materiales y método

El estudio se fundamenta en el *paradigma participativo* (Heron y Reason, 1997; Denzin y Lincoln, 2012), en el cual el conocimiento es fruto de la relación de cocreación entre los sujetos y es propio de la comunidad que lo genera, en consecuencia, se optó por la metodología de *investigación dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che* (Ferrada 2017; Ferrada et al., 2014; Del Pino y Ferrada 2019). La traducción literal de la anterior expresión es original de la lengua chedungun, propia del pueblo mapuche y significa que “ninguna persona conoce o aprende por sí misma” (Ferrada et al., 2014, p. 35).

Mediante esta metodología se privilegia la conformación de comunidades de investigación integradas por la totalidad de participantes de cada aula, garantiza la construcción de conocimiento local, como también, “promover la emancipación” de los agentes locales (Mertens, 1998, en Guba y Lincoln, 2012, p. 53).

En la construcción de conocimiento colectivo, propio de esta metodología, se utilizaron los procedimientos:

- *Conversación dialógica* (CD): Corresponde a momentos, acordados previamente, que se dan de forma periódica con la finalidad de intercambiar opiniones, respecto al resultado de las acciones que realizan al interior del aula. Se utilizó en las tres aulas y con los distintos agentes participantes. Implicó la grabación y archivo de las diversas conversaciones sostenidas.
- *Dialogo colectivo* (DC): Consiste en una instancia de reunión abocada a la argumentación de las y los participantes, por ende, involucra a toda la comunidad de investigación y que tiene como finalidad identificar nuevas necesidades y modificación de las acciones que el curso de la transformación amerita. Se desarrolló en las tres aulas.

Fases de la investigación

La construcción de conocimiento inicia con la transcripción de grabaciones de los audios que contienen los diálogos colectivos y de las conversaciones dialógicas. Dicha información se somete a una primera codificación, párrafo a párrafo de cada texto, desarrollada por los integrantes de la comunidad de investigación, en la cual se distingue la racionalidad comunicativa (Habermas, 1997) de las expresiones. Esto permite afirmar, si las expresiones y acciones responden a decisiones colectivamente validadas, desde la constitución polifónica que caracteriza dichas aulas. Para ello y con ayuda del software NVivo® 12 Plus se han obtenido un conjunto de nodos y subnodos que componen la matriz categorial *motivación*.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En primera fase se analizan las motivaciones, *intrínsecas*, *extrínsecas* o *trascendentes* (Pérez López, 1991) y se identifican las siguientes categorías (nodos):

- a) *Sinergia entre agentes*: corresponden a las acciones conjuntas de los agentes, promovidas desde la institución educativa (motivación extrínseca), como también, las acciones colectivas y participativas que promueven un efecto de entusiasmo para integrarse y mantenerse en el aula comunitaria (motivación intrínseca) y, por último, las acciones solidarias que propician entusiasmo en mantener la participación (motivación trascendente).
- b) *Justificación de la participación*: corresponde a las expresiones de los agentes que argumentan su participación a partir de factores institucionales (motivación extrínseca), como también, aquellas expresiones que argumentan la participación dado el interés y curiosidad que la experiencia genera (motivación intrínseca). La afectividad y alegría que se genera entre los agentes que se vinculan en la experiencia corresponde a (motivación trascendente).
- c) *Problemáticas movilizadoras de los agentes*: corresponden a situaciones que provoca la institución educativa y moviliza a los agentes (motivación extrínseca). Los desafíos, deseos, curiosidad, descubrimiento o experimentación de las personas a hacer algo nuevo corresponde a (motivación intrínseca), y los desafíos orientados desde el deseo de cambio, que promueve la continuidad de la experiencia, dada la satisfacción que evidencian en el resto de la comunidad, corresponden a (motivación trascendente).

En la segunda fase se identifican aquellos nodos que sometidos a un nuevo proceso de análisis resultan tener un carácter *transformador* o *excluyente* (Ferrada, 2017), son estos proclives a formas de reconocimiento o menosprecio, respectivamente, desde la perspectiva teórica de Honneth (1997).

- Categoría transformadora: refiere a nodos o subnodos, que expresan acciones colectivas que reportan un conocimiento nuevo, proclive a la transformación y a formas de reconocimiento.
- Categoría excluyente: refiere a nodos o subnodos identificados como obstaculizadores en el proceso de transformación y que, por tanto, actúan como formas de menosprecio, de los agentes y sus comunidades.

El contexto y las comunidades de investigación

En el contexto semirural (CI-A), el aula comunitaria se desarrolla en un tercero básico al cual asisten 32 estudiantes, con edades entre los 8 y 9 años, la profesora jefa, 3 profesores de educación diferencial, asistente de aula y docente universitaria. Las acciones se desarrollan en el marco de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El aula se ubica en un entorno semirural donde se desarrolla la agricultura de mediana manufactura y las familias se dedican a oficios

relacionados con la agricultura y labores comerciales. El índice *de vulnerabilidad escolar IVE*, correspondiente a una fórmula de cálculo anual, que clasifica al estudiantado en tres niveles denominados “prioridades”, según sostengan mayores condiciones de riesgo escolar y pobreza, otorga al establecimiento un 80%, que corresponde a mediana vulnerabilidad.

En el contexto rural (CI-B), el aula comunitaria corresponde a un colegio unidocente, aula multigrado, con niveles entre 2.^{do} y 6.^{to} Básico. Está compuesta por la profesora, 9 estudiantes, 3 mujeres de la localidad, 1 nutricionista, 1 docente de educación física, 1 docente de educación diferencial y 1 docente universitaria. Se emplaza en una localidad campesina, donde el índice *IVE* es de 60%, corresponde a alta vulnerabilidad.

En el contexto urbano (CI-C), el aula comunitaria se desarrolla en quinto básico, compuesto por 34 estudiantes, 1 docente de la asignatura de inglés, 1 profesor de educación diferencial, 1 estudiante de pedagogía y 2 docentes universitarias. El aula se ubica en un entorno urbano costero, donde el índice *IVE* es de un 80%, corresponde a mediana vulnerabilidad.

La experiencia de pedagogía dialógica enlazando mundos, en cada aula, tiene más de dos años de desarrollo. CI-C es la más antigua y CI-A la más reciente.

Resultados

Los resultados sobre las motivaciones que activan la participación de los agentes sociales se exponen en razón a cada aula, de acuerdo con las tres categorías antes señaladas (correspondiente a la primera fase de análisis) y según carácter transformador o exclusor (segunda fase de análisis).

Resultados por categorías

Aula semirural (CI-A)

Sinergia entre los agentes

En el caso de CI-A, las motivaciones extrínsecas se expresan en los nodos *promover ambiente de disfrute y diversión* y *participar de actividades grupales*, dado que el trabajo grupal es una dinámica valorada en el aula, la cual se impulsa preferentemente en los primeros niveles escolares e incentiva que ello se realice incorporando actividades de aprendizaje con base en el juego, *Cuando trabajamos en grupos los niños ya no se aburren, están más entretenidos trabajando en grupos* (estudiante 5). Se identifican dos nodos que dan cuenta de motivaciones intrínsecas, ellos corresponden a acciones conjuntas que se realizan en el aula con el fin de *promover variedad de estrategias de aprendizaje y fomentar el desarrollo creativo entre niños y niñas, yo creo que eso es lo primordial, como rescatar ideas desde todas las personas que participamos, yo creo que eso es lo que motiva fundamentalmente, ver otras metodologías, otras estrategias* (persona adulta 1).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las motivaciones trascendentes se expresan en el nodo *fomentar amistad y bienestar común*, debido a que las acciones que desarrollan resultan beneficiosas y propician instancias de fomento de la solidaridad, la cual se expresa en diversas situaciones, *porque nos ayudan los compañeros, y si a uno le cuesta mucho el otro le puede ayudar* (estudiante 8).

Justificación de la participación

Respecto a esta categoría, en CI –A la motivación extrínseca se expresa mediante el anhelo de acrecentar los aprendizajes. De este modo el nodo, *diversas formas de aprender* indican que la multiplicidad de actividades ha permitido *aprenden mejor, que le entre más rápido el concepto, el contenido, todo* (persona adulta 2), generando entusiasmo al concretarse avances escolares. Por su parte, las motivaciones de orden intrínseco corresponden a expresiones en las que se valora el dialogo como práctica permanente del aula. Tanto el nodo *comprender el aula como un espacio abierto a la comunidad* y el nodo *interés docente por los principios de la pedagogía dialógica* dan cuenta de cómo el colectivo pone en desarrollo un ejercicio polifónico que reúne distintas posibilidades de avanzar en los intereses que conjuntamente han definido como relevantes. *a los niños les gusta trabajar con pedagogía dialógica y creo que es una forma de generar mayor motivación en los niños al trabajar así en comunidad* (persona adulta 4). El interés por diversificar las interacciones resulta ser lo que justifica la permanencia de los agentes sociales en esta experiencia pedagógica comunitaria.

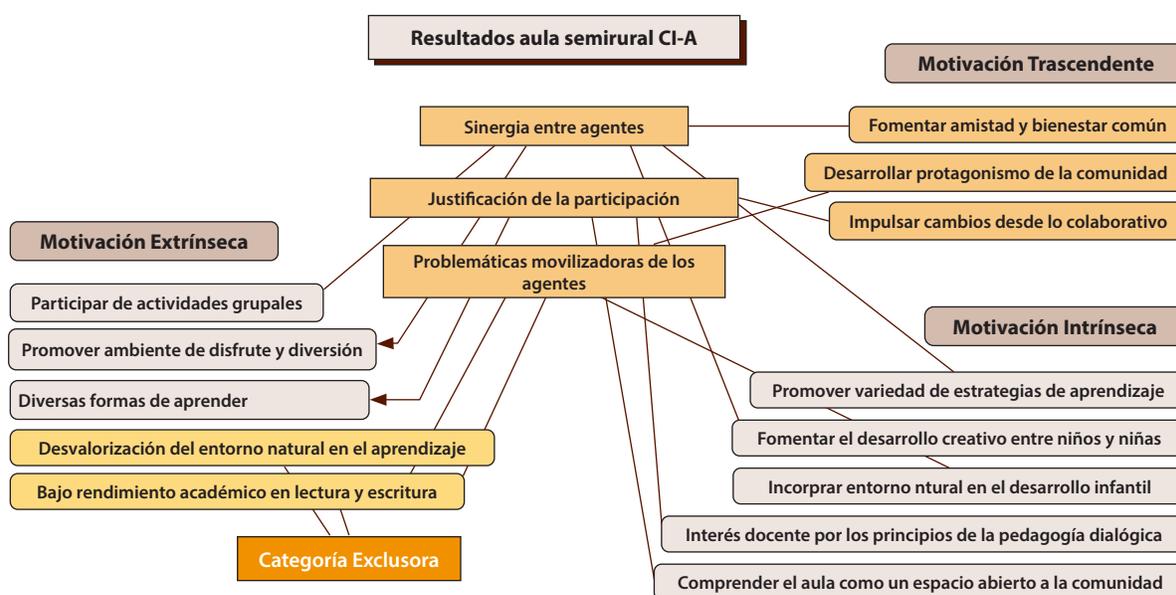
Las motivaciones trascendentes que justifican la participación aluden al trabajo colectivo, el nodo *impulsar cambios desde lo colaborativo* así lo indica y expresa el interés por hacer de esta experiencia comunitaria un proceso permanente en el tiempo y un aporte al cambio educativo, *un proyecto a largo plazo, pero si se proyecta, si cada uno lo proyecta, yo creo que vamos a sacar grandes cosas a nivel de la Educación* (persona adulta 3).

Problemáticas movilizadoras de los agentes

Respecto a esta categoría se reconocen dos nodos que evidencian la motivación extrínseca, estos son: *bajo rendimiento académico en lectura y escritura* y la *desvalorización del entorno natural en el aprendizaje*. Aluden a la preocupación frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, *hay muchos niños que no leen, que necesitan como más apoyo, que de repente uno no sabe cómo abordarlo, que eso ha sido como...para mí ha sido un poco más difícil* (persona adulta 4). El nodo *incorporar el entorno natural en el desarrollo infantil* expresa una sentida preocupación, respecto a superar el escaso contacto con la naturaleza que caracterizan las clases. *A mí lo que me gustaría, un día que hiciéramos aquí afuera, poner mesas de aquí adentro y las sillas, y que traigamos nuestro estuche. ... Al aire libre, porque a veces, como dice mi mamá, a veces encerrado tú no aprendes tanto, afuera aprendes* (estudiante 5). Además, se reconozca la cercanía del estudiantado con la naturaleza que los rodea, como parte de sus vivencias emotivas.

La motivación trascendente se expresa en el nodo *desarrollar protagonismo de la comunidad*, es decir, “que la comunidad en realidad entre al aula!, cómo que sea más participativa entendiendo que haya más actores distintos, que cumplan distintos roles por decirlo de alguna manera y logremos cambios grandes por nosotros mismos (persona adulta 3), siendo que estas personas mismas se interesan en asumir la responsabilidad compartida sobre sus necesidades y el involucramiento en el proceso transformador (ver Figura 1).

Figura 1: Resultados aula semirural CI – A



Nota: Elaboración propia.

Aula rural (CI-B)

Sinergia entre agentes

El aula CI-B es un espacio de aprendizaje emplazado en una comunidad campesina, que mantenía quebrantadas las relaciones entre vecinos. El interés por mayor vinculación entre agentes es la motivación extrínseca que moviliza la participación de la comunidad en las acciones. El nodo *integración de la comunidad en las actividades* da cuenta de la importancia que reviste el rescate de las tradiciones campesinas y la vinculación entre sus miembros, *en un principio había que andarlos buscando, pero ahora ellos se acercan profesora, ¿cuándo va a ser la fiesta de la chilenidad?, estamos esperando* (persona adulta 1). Cobra importancia la preparación de recetas tradicionales y la creación de piezas de orfebrería, entre otras actividades que realiza el estudiantado guiado por madres o artesanas del sector. Entonces *de ahí nace la idea,*

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

en una primera instancia de poder invitar a las mamás de los mismos niños que fueran al colegio a enseñarnos, hacer unas recetas particulares de la familia (persona adulta 1). Se identifican, a partir de lo anterior, las motivaciones intrínsecas, que se reúnen en el nodo *promover los saberes locales de la comunidad campesina*, configurándose, con ello, un conocimiento histórico-cultural propio de la zona.

La intersubjetividad que el colectivo logra a lo largo del proceso resulta un tipo de sinergia que se origina en motivaciones trascendentes que se identifican en el nodo *fomentar amistad y bienestar común*, puesto que las acciones que el colectivo impulsa fortalecen la vinculación generosa entre los agentes y *se logra la valoración del otro como alguien que aporta. Reconocerse a ti como un tutor de cultura, como un portador de conocimiento, y como un aporte a lo que construimos juntos* (persona adulta 1)

Justificación de la participación

Los argumentos para la participación tienen relación con motivaciones extrínsecas generadas a partir del intercambio de la docente con agentes de la localidad. Así, el nodo *compartir prácticas culturales al interior del aula* da cuenta del entusiasmo por hacer que la diversidad de actividades, que tanto personas adultas como estudiantado realizan en conjunto, tengan sentido en el aprendizaje y aporte a la construcción de conocimiento entre el estudiantado y a partir de ello los saberes locales sean valorados como manifestación de las vivencias propias de la zona. Las motivaciones intrínsecas se agrupan en el nodo *promoción de novedosas formas de aprender*, porque con ello se expresa la originalidad que sostiene la propuesta educativa, *se hacen cosas que en otras escuelas no se hacen, como ir a cocinar, o también se hacen talleres de reciclaje, y hartas cosas que en otras escuelas no* (persona adulta 3).

El nodo *“valoración patrimonial de la experiencia cultural”* expresa la motivación trascendente centrada en la revitalización de la cultura local, las tradiciones de la vida en comunidad y el reconocimiento de las epistemes colectivas, *hay un caballero del sector que sabe hacer de estas chalas, y son pocas las personas que actualmente saben hacer ese tipo de chalas que son con neumáticos, y este hombre nos va a enseñar a los chicos a hacer sus propias ojotas. Es parte del respeto cultural que se hace en el sector* (persona adulta 1).

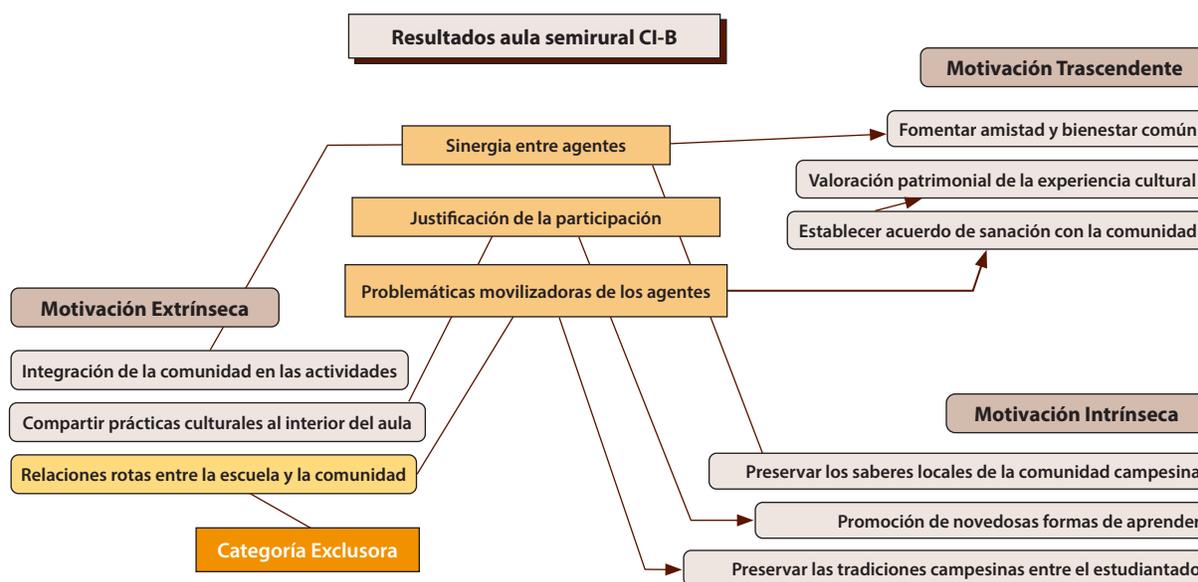
Problemáticas movilizadoras de los agentes

El nodo *relaciones rotas entre la escuela y la comunidad* refiere a motivaciones extrínsecas, da cuenta de la situación que en un inicio experimenta la comunidad local y de cómo la experiencia de pedagogía dialógica enlazando mundos propicia que estas se reestablezcan. *Implementar esta pedagogía en el establecimiento tiene que ver con el diagnóstico previo que hubo desde la comunidad educativa y de la comunidad que rodea la escuela, darme cuenta de que*

había una relación bastante quebrada con el entorno, con la familia (persona adulta 1). Surge la necesidad de incorporar la cultura de las artesanas y abuelas de la localidad en la enseñanza, como manera de preservación de los conocimientos y tradiciones propias. Así, el nodo *preservar las tradiciones campesinas entre estudiantes* da cuenta de motivaciones intrínsecas, que se generan desde un compromiso colectivo con la valoración del entorno, *es importante porque quedan pocos artesanos que son jóvenes, se están perdiendo, entonces de todos esos niños y niñas que enseñamos, a lo mejor uno o una puede, en el futuro, cultivar la artesanía* (persona adulta 2). Por ende, se desarrollan actividades curriculares en las cuales el estudiantado participa de la elaboración de comidas típicas como también de la creación de piezas ornamentales

La vinculación colaborativa en acciones colectivas, miradas desde la perspectiva del bienestar común, fortalece un compromiso que expresa la motivación trascendente (ver Figura 2). El nodo *establecer acuerdo de sanación con la comunidad* evidencia a la comunidad como portadora de un conocimiento que solo puede ser resguardado desde relaciones sanas, de intercambio y reciprocidad, *porque la pedagogía dialógica, al ser tan amplia en cuanto a lo que lleva a relacionarse con otras personas, te permite generar espacios de conocimiento y de interacción social que te sana, y al tener niños sanos emocionalmente es clave para avanzar, ... más que todo de sanación de la comunidad, de sanarnos en conjunto* (persona adulta 1).

Figura 2: Resultados aula rural CI – B



Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resultados

Aula urbana (CI-C)

Sinergia entre agentes

En el caso de CI-C, las motivaciones extrínsecas surgen a partir del trabajo conjunto y la larga experiencia de pedagogía dialógica Enlazando Mundos que desde hace ya 10 años realizan. La calidad en la enseñanza, se recoge como una responsabilidad permanente del colectivo, ante el mandato institucional y los dictámenes del sistema escolar. En consecuencia, el nodo *considerar las características particulares de los estudiantes* y el nodo *promoción de la reciprocidad en las actividades*, evidencian prácticas propias que se han focalizado en el desarrollo de nuevas formas de enseñar los contenidos curriculares, *descubres tú que los niños además se motivan y eso te motiva a ti a seguir trabajando, es recíproco* (docente 1), especialmente en la asignatura del inglés, en la cual, *la metodología que es inclusiva, es algo siempre nuevo para nosotros* (estudiante universitaria 1). Lo mismo ocurre con las motivaciones intrínsecas, dado que el interés de aportar en el proceso de aprendizaje desencadena entusiasmo en mantenerse participando del aula y es mediante el nodo *promover el trabajo colaborativo entre pares*, que se advierte al personal docente como los principales generadores de las acciones colectivas, *creo que ha nacido –por así decirlo- de las bases, desde los profesores, de lo que nosotros queremos* (docente 1).

Por su parte, el nodo *colaborar desde la solidaridad en el aula* expone las motivaciones trascendentes, las cuales están arraigadas en sentimientos afectivos con el progreso de los estudiantes, lo cual connota la generosidad que sostienen sus acciones, *ellas están tremendamente entusiasmadas, tremendamente generosas, solidarias y ha provocado una suerte de sentimiento de –cómo se llama- de acoger de ver crecer a este ser* (docente 2).

Justificación de la participación

Las expresiones de los agentes, a este respecto, dan forma a argumentos en los cuales la pedagogía emerge, desde una noción dialógica que ha sido promovida desde hace ya casi una década por distintos docentes y estudiantes de pedagogía que han mantenido estos años la experiencia, por lo cual el nodo *interés docente por desarrollar los principios de la pedagogía dialógica* se convierte en la demostración de la motivación extrínseca, instalada a nivel de la dinámica institucional que promueve interés y aceptación cada vez que se renuevan los integrantes de los equipos del aula. De forma complementaria, se generan expresiones que argumentan la motivación en el entusiasmo por apoyar el progreso de los estudiantes. Con esto se hace referencia a la motivación intrínseca, para la cual se identifica el nodo *nuevas y diversas*

formas de aprender en el cual se da cuenta del compromiso e interés por crear y establecer diversos mecanismos para el abordaje de los contenidos escolares, *de querer hacer bien las cosas, de entregar -como dije anteriormente- buenas herramientas para los alumnos* (estudiante universitaria 3).

Los agentes del aula comunitaria urbana expresan de forma permanente sentimientos de afectividad entre ellos y expresiones de alegría, lo que indica la motivación trascendente que el colectivo sostiene respecto a su participación. De ese modo, el nodo *impulsar cambios con los estudiantes* da cuenta del deseo de modificar las estructuras en las cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje y lograr que ello trascienda más allá del rendimiento y de la mera tarea de organizar clases, *empecé a tener ese cariño por los estudiantes que se da espontáneamente y luego esa conexión con el profesor con la cual pudimos trabajar súper bien* (estudiante universitaria 1). Además, se favorece la *vinculación afectiva entre agentes del aula* lo cual responde a una segunda motivación trascendente, en la cual se identifican como los deseos de mejora a nivel de la acción escolar gatillan sentimientos de afecto y compromiso con el colectivo.

Problemáticas movilizadoras de los agentes

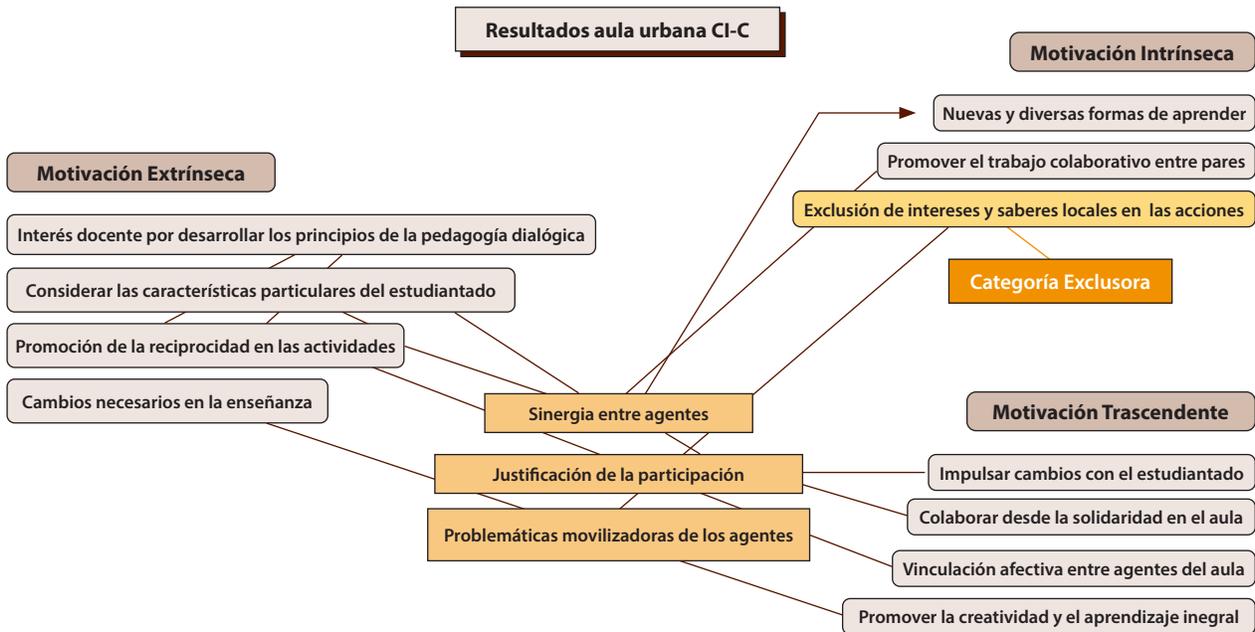
Las problemáticas que generan motivación extrínseca corresponden a aquellas situaciones que se originan desde preocupaciones traspasadas desde el nivel institucional, *el desafío crece ... hay cosas, como lo vivimos con las evaluaciones, cosas que ya estábamos acostumbrados a hacer la clase, pero ahora no pues, se han cambiado* (Docente 1). Lo anterior refiere al nodo *cambios necesarios en la enseñanza*, en el cual se explicita la necesidad de agilizar procesos de innovación que impliquen cambios a los modos de enseñanza tradicional. Por su parte, el nodo *exclusión de intereses y saberes locales en las acciones* demuestra la motivación intrínseca de los participantes, con la cual se abocan a conseguir que el avance académico esté basado en los intereses temáticos de los propios estudiantes, *hay que seguir creciendo, hay que dar respuesta a las demandas de los niños, hay que escucharlos, hay que construir con ellos* (docente 1).

Con todo, el nodo *promover la creatividad y el aprendizaje integral* posiciona el valor del aprendizaje como aspecto relevante para el desarrollo pleno de los individuos y por ende la satisfacción que ello genera se basa en el acuerdo de transformación que ha posibilitado la mantención de esta experiencia por varios años, dando cuenta de la motivación trascendente que ellos mantienen con los principios de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos (ver Figura 3).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Figura 3: Resultados aula urbana CI – C



Nota: Elaboración propia.

Resultados segunda fase de análisis

Carácter excluyente

En función al análisis antes presentado, se identifican categorías que dan cuenta del carácter excluyente que manifestaban las acciones iniciales, desarrolladas por los agentes al interior de cada aula. En todos los casos esto se manifiesta en la categoría *problemáticas movilizadoras de los agentes*, tal como se expone en las gráficas que acompañan los resultados anteriores, Esto advierte del rol que han desempeñado las comunidades de investigación, en cada aula, al identificar con claridad aquellas praxis contrarias a las finalidades de la pedagogía dialógica enlazando mundos, transformándolas, desde una sólida convicción de la justicia social.

En el caso de CI-A, se reconocen categorías que exponen las exigencias institucionales por revertir resultados deficitarios en el aprendizaje, mediante formas que han omitido las características de contexto y cualidades estudiantiles, con los cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje y enseñanza. Sumado a la negación por la natural convivencia de estudiantes con el ecosistema local. En el caso de CI-B, se identifica distanciamiento entre los integrantes de la localidad y escasa relación de la comunidad con la escuela, lo cual al inicio de la experiencia obstaculizó las acciones colaborativas

que se emprendieron. Respecto a CI-C, se evidencia una desestimación de la cultura pesquera arraigada en las dinámicas sociales de la localidad, para el tratamiento didáctico de los contenidos curriculares, como también la baja consideración de los intereses estudiantiles, en las acciones de aprendizaje. En los tres casos las categorías excluyentes responden a formas de menosprecio ligados a la escasa pertenencia cognoscitiva, cultural y social, que se hallaba presente entre los agentes, al inicio de las experiencias comunitarias. Esto derivado de la exacerbada subordinación individual a los lineamientos normativos que a nivel institucional se desarrollaban.

Carácter transformador

Respecto al carácter transformador, en el caso de CI-A, se aprecia el surgimiento de prácticas de participación colaborativa, las cuales están a la base de autorrelación práctica, debido a las nuevas maneras de construir conocimiento escolar que comienzan a desarrollar y, la solidaridad que se ha generado desencadena confianza y autoestima entre los agentes, a partir de la valoración colectiva de los componentes sociogeográficos que les identifican. Respecto a CI-B se han propiciado relaciones de amistad que son claves en la estimación de los saberes locales como patrimonio colectivo, promueven una propuesta educativa original, basada en la incorporación y revitalización de la cultura campesina. Para el caso de CI-C se identifica la vinculación afectiva entre los agentes del aula, como también la vinculación de los aportes de estudiantes y docentes en la preparación de clases, favoreciendo, de este modo, la autoconfianza de sus miembros.

En todos los casos se evidencia la conformación progresiva de colectivos que mediante la autoconfianza restituyen relaciones de reciprocidad, dando cuenta de autorrespeto y autoestima mutua, al reconocerse valorados desde los saberes que les son propios, desde las acciones que dialógicamente desarrollan y lo beneficioso de dichas praxis.

La presencia de los aspectos *excluyente* y *transformador* queda expresada en las imágenes que anteceden (ver Figuras 1, 2 y 3), con la mayor presencia de dinámicas transformadoras, en clave de justicia, por sobre categorías excluyentes, en clave de injusticia.

Discusión y conclusiones

Las aulas dialógicas, entendidas desde la convicción de los agentes como escenario para la vida en comunidad, el desarrollo de diversas formas de construir conocimiento escolar y como oportunidades para avanzar a una real inclusión social, resultan motivaciones extrínsecas que impulsa a los agentes a desarrollar experiencias de aulas comunitarias. La base tanto epistemológica y valórica que recogen de la pedagogía dialógica enlazando mundos les alienta a convertirse en colectivos que abordan las problemáticas del sistema escolar desde una mirada amplia que complejiza la praxis escolar más allá de las fronteras del aula y del rol tradicional de los agentes educativos (Mamani Cusy, 2011; Meza, 2011). Por tanto, las tres aulas comunitarias

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

corresponden a un espacio de mayor cohesión, en la cual habitan desafíos de diverso orden que los agentes sociales advierten como relevantes, se identifican con las problemáticas que experimentan, generando reciprocidad y solidaridad (Ferrada, 2020). Con todo, las motivaciones intrínsecas les permiten levantar procesos participativos en los cuales el conjunto de las acciones tiene base en la valoración de los intereses del colectivo, el desarrollo creativo y lúdico presente entre estudiantes, la vitalización del saber propio de sus participantes en las aulas, la relación experiencial con el entorno natural y la pertinencia cultural en el desarrollo de estrategias. Se identifica que sus motivaciones logran que surja la convicción respecto a su capacidad para generar los cambios que tanto estudiantes, profesorado y familias esperan. Esto corresponde a la dimensión trascendente de las motivaciones, la cual se origina en la autoconfirmación como comunidad, tal como lo señala (García Parra, 2004; Jiménez Naranjo y Kreisel, 2018; Pérez-López, 1991; Ramírez Iñiguez, 2017).

En cada una de las experiencias presentadas, el trabajo colaborativo que establecen las comunidades resulta un primer acuerdo que accionan cuando comienzan a abordar su praxis desde la pedagogía dialógica enlazando mundos. De ese modo, logran identificar situaciones que operan como formas de menoscabo (Honneth, 1997), ya sea porque se omite al entorno natural que rodea al aula en el desarrollo de los agentes sociales en la escuela semirural, por la ruptura entre la comunidad local y la escuela rural o por la invisibilización de la cultura local como parte de las acciones de enseñanza en la escuela urbana. No obstante, y a partir de ello, mediante la colaboración, avanzan en la transformación, ello gatilla reconocimiento y, por ende, contribuye al logro de justicia social, desde las bases, desde las mismas comunidades locales (Ferrada, 2020; Matusov y Marjanovic-Shane, 2018).

Lo anterior se explicita mediante praxis colectivas que exaltan los intereses sociales en función al reconocimiento genuino, de cada persona, de la propia cultura y la vigencia patrimonial de la localidad. Estos últimos puntos se consideran en el análisis enalteciendo la historia particular de cada aula comunitaria, las cuales están fuertemente enlazadas a una condición patrimonial heredada; particular, local, única, que se levanta en los territorios. Es decir, responden a la identificación con su entorno, que en este estudio alude a la motivación trascendente, que les impulsa a aportar de forma solidaria al cambio previsto y adherido a lo largo de la experiencia participativa, que en el caso de las tres experiencias refuerza la “autorrelación práctica”, indicada por Honneth (1997, p. 158), ya que reconocen que avanzan en sentido de una afirmación tanto pública como recíproca. De este modo, en estas aulas comunitarias han logrado “valorarse simétricamente ... a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común” (Honneth, 1997, p.158), variando solamente las decisiones y el tipo de acciones emprendidas, conforme con las características del territorio que habitan, los objetivos y necesidades que en ellos se generan.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **B. A. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **D. F. T.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. B. D.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Declaración de financiamiento

Este estudio ha sido financiado por Proyecto FONDECYT n.º 1180238 *Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aulas para una educación en justicia social.*

Referencias

- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Las cuarenta.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. <https://doi.org/10.11156/aibr.080203>
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: Los desafíos de la modernización en Chile*. Ediciones Sur.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*. 1(2), 171-198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.171>
- Cortés Rodas, F. (2005). Reconocimiento y justicia. Entrevista a Axel Honneth realizada por Francisco Cortés Rodas. *Areté*, 17(2), 273-294 <https://doi.org/10.18800/arete.200502.006>
- Del Pino, M. y Ferrada, D. (2019). Construction of educational knowledge with the Mapuche community through dialogical-kishu kimkelay ta che research. *Educational Action Research* 27(3), 414-434. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1616587>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.). (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación educativa* (Vol. 2). Gedisa.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redón Pantorra y J. F. Angulo Rasco Angulo (Coords.), *Metodología cualitativa en educación* (177-189). Miño y Dávila. https://www.researchgate.net/publication/318990643_La_investigacion_participativa_dialogica



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14596>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Ferrada, D. y 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. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: Participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 131-146. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>
- 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. *REXE; Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 33-50. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/32/34>
- Gallego Vega, C., Rodríguez Gallego, M. R. y Corujo Vélez, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Prisma Social. Revista de Investigación Social*, (16), 60-110. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1254>
- García Parra, A. T. (2004). Una nueva teoría de motivación: El modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15(1), 123-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896080>
- Guba E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación educativa* (Vol. 2, pp. 38-78). Gedisa.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa*. Cátedra.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica. https://www.u-cursos.cl/derecho/2015/1/D121T07451/1/material_docente/bajar?id_material=1021961
- Jiménez Naranjo, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 223-246. <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- Johansen, P. H. y Nielsen, N. C. (2012). Bridging between the regional degree and the community approaches to rurality – A suggestion for a definition of rurality for everyday use. *Land Use Policy*, 29(4), 781-788. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2011.12.003>
- López-Jurado, M. y Gratacós Casacuberta, G. (2013). Elegir enseñar: Propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.24.2027>

- Mamani Cusy, O. (2011). La educación comunitaria: Su incidencia en la escuela y comunidad. *Integra Educativa*, 4(2), 197-203. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a09.pdf>
- Mancebo, M. E. y Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: Un puente hacia la inclusión en la educación media. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 277-291. <http://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5393>
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Nova Science Publishers. <http://ematusov.soe.udel.edu/vita/Articles/Matusov,%20Journey%20into%20Dialogic%20Pedagogy,%202009.pdf>
- Matusov, E. y Marjanovic-Shane, A. (2018). Beyond equality and inequality in education: Bakhtinian dialogic ethics approach of human uniqueness to educational justice. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 6, E1-E38. <https://doi.org/10.5195/dpj.2018.236>
- Meza, M. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: Un instrumento para la promoción de la participación del docente. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 129-154. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000100006&lng=es&tlng=es
- Pérez López, J. A. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Ediciones Rialp. <https://hdl.handle.net/10171/14341>
- Pérez Luna, E. y Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329.
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: Reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Ruiz López, A. y Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: Una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca - México. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 13(38), 225-241. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000200011>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sánchez Santa-Bárbara, E. y García Martínez, J. M. Á. (2001). Análisis de las motivaciones para la participación en la comunidad. *Papers. Revista de Sociología*, 63/64, 171-189. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v63n0.1212>
- Torres Villegas, I. y Carrasco Henríquez, N. (2017). Educación y participación comunitaria en escuelas de Contulmo y Tirúa, Interculturalidad, micropolíticas y territorios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 125-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200009>

