Enlazando mundos: una pedagogía que articula la escuela y su comunidad

Sebastián Riquelme
Universidad de Concepción
sriquelme@udec.cl
Donatila Ferrada
Universidad Católica de la Ssma. Concepción
dferrada@ucsc.cl

Resumen |

Enlazando Mundos es una pedagogía dialógica que persigue transformar la escuela pública y su comunidad en un espacio territorial de reconocimiento y protagonismo de todos los agentes sociales que acuerdan movilizarse para generar condiciones de igualdad educativa. Esta pedagogía transformadora se fundamenta principalmente, en los planteamientos de Paulo Freire y de Jürgen Habermas, desde los cuales orienta todas las acciones pedagógicas desde una racionalidad comunicativa, donde la participación de cada agente es regulado desde las propias pretensiones de validez que ellos mismos determinan para sus actuaciones. Desde estos antecedentes, se persigue avanzar en la construcción de una sociedad en la que los propios sujetos situados espaciotemporalmente deciden su futuro, al mismo tiempo que establecen relaciones de colaboración con otros agentes externos a su territorio, con los cuales se diversifican y amplían las interacciones sociales que mantienen en este encuentro. De esta forma, la escuela se articula con su comunidad y con otros agentes sociales externos a ella, a fin de romper con la estructura cerrada con la cual funciona en la actualidad. En términos concretos, el carácter privado que tiene el aula y los distintos espacios escolares de esta institución da paso a un territorio público, en que todos estos agentes interactúan entre ellos tomando decisiones a base de acuerdos que permiten generar igualdad educativa en todo el estudiantado.

Palabras clave |

Articulación escuela-comunidad, Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, Transformación

1. Territorio, Comunidad y Escuela.

El Territorio, puede ser entendido como el espacio apropiado por un grupo de personas para hacer perdurable en el tiempo su construcción como colectivo, desde sus necesidades materiales y simbólicas. "*Es en el territorio en donde se dan las relaciones sociales y en donde emergen los significados culturales, compartidos. Es un elemento real, cargado de simbolismo, que se comparte. Y la cultura se articula en función del territorio y de la territorialidad*" (Fabres et al, 2012: 42).

Sea a nivel nacional, regional, provincial, comunal o local, cada grupo social posee elementos culturales, valóricos, identitarios y espaciales específicos, que los hacen únicos y diversos. Esa diversidad, enriquecedora de cualquier construcción sociocultural, surge en la Comunidad, en lugares delimitados no sólo por las

administraciones ni por necesidades económicas y políticas, sino que también esgrimidos por la tradición, por la herencia cultural, por una historia conjunta, un espacio compartido intersubjetivamente.

Al ser la escuela un lugar socialmente producido para dotar de significado las prácticas sociales y culturales, mediante las cuales la sociedad define la educación de sus niños y jóvenes, en términos de Fabres (2011), ésta genera apropiación simbólico-cultural, por parte de la comunidad (entendida aquí como los y las estudiantes, sus familias y demás personas del entorno de la escuela, así como también otros agentes sociales externos interesados en vincularse a dicha comunidad), lo cual da identidad y sentido de pertenencia con esta institución.

Sin embargo, un espacio planificado y organizado centralizadamente como es el que configura la escuela pública, definido en su constitución física y simbólica desde organismos político-administrativos, se transforma en un agente extraño, que se inserta en una población con un talante homogeneizador, que desvaloriza territorio y comunidad. Esta violencia simbólica ejercida hacia la comunidad desde la escuela tiene varias aristas: en primer lugar, la exclusión, negación y deslegitimación de la cultura que porta el estudiante de sus experiencias de vida y saberes heredados por familia y entorno; en segundo lugar, la imposición de un currículum que considera saberes totalmente descontextualizados y desprovistos de sentido para los y las estudiantes; y en tercer lugar, convivir en un espacio altamente jerarquizado, represivo, estático y privado. Todos estos, construyen un territorio escolar donde el alumnado y su comunidad no tienen libertad para hacer de dicho espacio, por lo mismo, no se sienten incluidos territorialmente en ella.

¿Es posible concatenar la escuela, con la comunidad en el territorio? ¿Es posible transformar la realidad de la escuela pública, para que cada comunidad construya la educación que estima necesaria para sus hijos(as)?

Si queremos generar dicha articulación, como sociedad, debemos transformar la escuela en un territorio de alto valor simbólico para la comunidad, convirtiéndolo en un referente cultural e identitario, puesto que "*cuando el espacio significa, se convierte en territorio, y entonces un espacio geográfico se vuelve culturalmente significativo*" (Fabres et al, 2012: 44). Pero dicha transformación debe surgir desde la propia comunidad, en un trabajo conjunto entre directivos, profesores, alumnos y sus familias, puesto que pueden ser los únicos capaces de dotar de significados que les son propios.

Además de resignificar y apropiarse de la escuela como espacio educativo común, es relevante que dejemos de considerarla como el lugar que permite adaptarnos pasivamente a la sociedad, bajo la falaz premisa de una educación igualitaria, que no considera nuestras diferencias ni ofrece posibilidades reales de igualdad.

Paulo Freire (1997), entiende que el ser humano es un ser de transformación, capaz de modificar su contexto para buscar las mejores posibilidades de aprendizaje y desarrollo en conjunto con todos(as) aquellos(as) agentes sociales que estén involucrados en la enseñanza, emancipándose de aquellas estructuras sociales y políticas que los oprimen. Todas aquellas personas que componemos la sociedad y las escuelas somos responsables de buscar y realizar la transformación social. "*En esta perspectiva, a partir de procesos de comunicación racional dialógica motivados por la agencia humana es posible organizar movimientos sociales, que dirijan políticas culturales, que avancen en la búsqueda de una sociedad más justa, solidaria y libre*" (Ferrada, 2001: 14).

Al hacer referencia a procesos de comunicación racional dialógica, nos adentramos en la concepción comunicativa de la educación. Surge desde esta construcción teórico-práctica, la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos como experiencia de transformación situada en la realidad de la escuela pública chilena, a la base de un trabajo comunitario y territorial, inicialmente focalizado en la región del Biobío, posteriormente extendido a otras regiones del país. Esta pedagogía, se define como dialógica pues la racionalidad comunicativa opera como el eje central de todo su quehacer pedagógico, y adopta el nombre de enlazando mundos, pues articula cada una de las decisiones y acciones de todo el proceso de enseñanza aprendizaje a partir del encuentro entre "mundos" que tradicionalmente no están considerados en ellas, tales como, los propios apoderados, otros agentes de la propia comunidad en que se localiza la escuela como también desde fuera de ella. De esta forma, se enlazan mundos diferentes para conseguir el proceso transformador y hacerlo extensivo a la sociedad mas allá del aula y de la propia escuela (Ferrada, 2012)

2. La Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.

Enlazando Mundos es una pedagogía, que tiene como fin la transformación social y educativa de la realidad de la escuela pública chilena, articulando la escuela con agencias de diversos actores sociales, que de manera voluntaria, se involucren directamente y en comunidad, tomando decisiones tanto a nivel curricular como a nivel de procesos pedagógicos de aula, para generar significados construidos intersubjetivamente que se dirigen a la búsqueda de la igualdad educativa (Ferrada, 2008)

Esta pedagogía transformadora se sustenta, entre otros planteamientos, en la capacidad de todos los sujetos de lenguaje y acción que pueden orientarse hacia el entendimiento, sin más reparos, lo cual los dota de agencia transformadora (Jürgen Habermas, 1987) y en el concepto de dialogicidad que dota a la palabra (voz) de acción y reflexión la cual se traduce en praxis movilizadora (Freire, 2006). Desde la cual, todos los agentes sociales involucrados, mediante pretensiones de validez, alcancen gracias al diálogo, el consenso (o disenso) intersubjetivo que permita determinar qué educación quieren vivir y construir.

La articulación de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos se realiza en torno a una praxis transformadora del currículum, del aprendizaje, la didáctica y la evaluación (Figura 1). De esta forma, el aprendizaje se organiza en relación con ocho principios, que deben ser incorporados en la organización de los saberes curriculares y en el proceso pedagógico de aula (Ferrada y Flecha, 2008): Diálogo Igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Dimensión Instrumental, Creación de Sentido, Solidaridad, Igualdad de Diferencias y Emocionalidad-corporeidad.

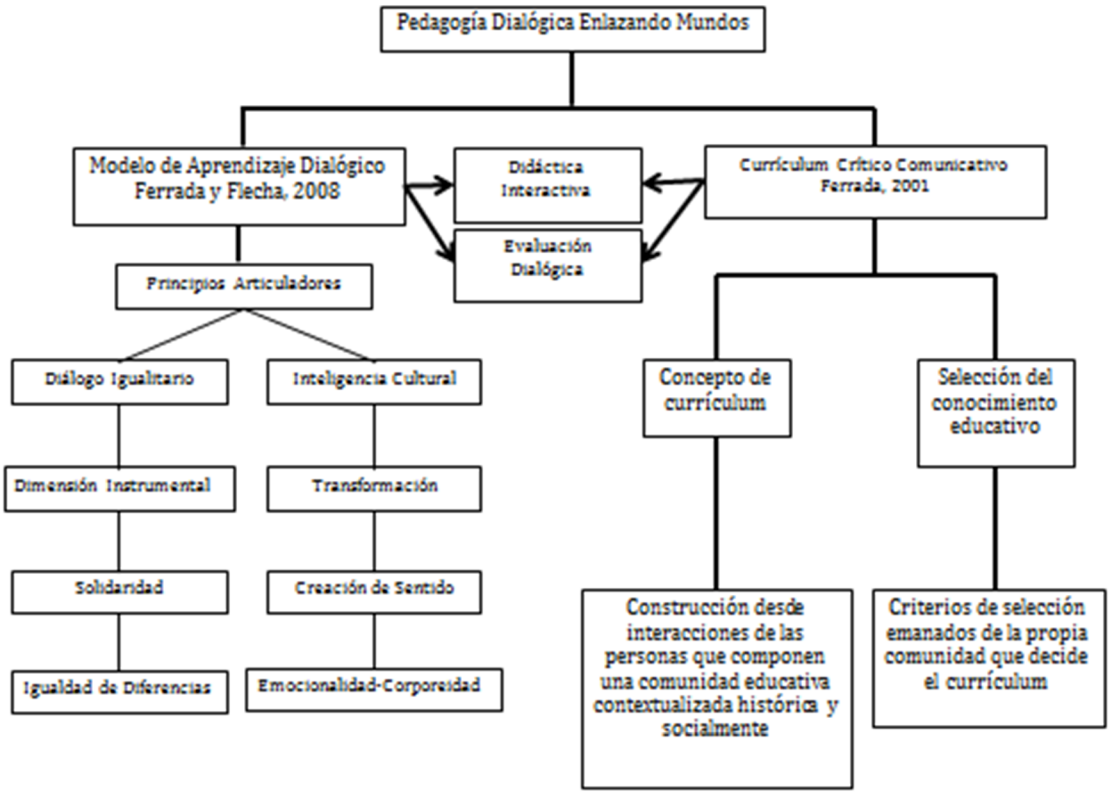


Figura 1. Articulación de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos (extraído de Riquelme, 2013)

En primera instancia, se dialoga con los(as) integrantes de la escuela, las familias y la comunidad (tanto a la que pertenece la escuela como a otros actores sociales de otras comunidades), la posibilidad de generar una enseñanza transformadora que garantice igualdad de aprendizajes en todo el estudiantado. La consecución de este proceso, requiere de transformar el contexto en que se desarrolla el aprendizaje, a partir de la diversidad de interacciones sociales de todos quienes participan para conseguirlo. Esta diversidad de agentes provenientes de culturas diversas (que representan la sociedad) y que se articulan en una tarea común a favor de conseguir igualdad educativa, se condice con la afirmación: …"*liga mundos que tradicionalmente han estado separados, el de la universidad, el de la escuela y el de la sociedad, pero que hoy rescatan el rol de la ciudadanía centrado en la solidaridad como medio legítimo de acción transformadora*" (Ferrada, 2012: 20)

De esta manera, se convoca a aquellas personas que quieren aportar en la construcción de conocimientos, toma de decisiones y trabajo de aula en conjunto a profesores y estudiantes. Quienes se incorporan, en un plano de igualdad, de manera solidaria, voluntaria y gratuita, en un compromiso empático con la educación del otro y de sí mismo.

A nivel *curricular*, sigue la concepción Crítico Comunicativa (Ferrada, 2001) desde la cual se concibe el currículum como una construcción que surge desde las personas que componen la comunidad educativa contextualizada histórica y socialmente, y en la que la selección del conocimiento educativo esta basada en los criterios propios emanados de la comunidad que decide el currículum. Por consiguiente, tanto la selección de los contenidos educativos de aula como la interacción de ellos con los contenidos de la propia comunidad, están a cargo de todos los participantes en los procesos colectivos propios de la construcción intersubjetiva.

Tanto la *evaluación* del conocimiento, como de los aprendizajes instrumentales y sociales, es de carácter dialógico, puesto que los criterios, procedimientos e instrumentos evaluativos son consensuados por todos(as) los(as) actores involucrados durante el proceso pedagógico.

La *didáctica interactiva* (Ferrada y Flecha, 2008), es un tercer eje para la construcción pedagógica. Esta didáctica sigue los postulados de Lev Vygotsky (2003) que entiende el aprendizaje como un proceso de carácter intersubjetivo y se enriquece en el entorno sociocultural de las personas. Se materializa cuando aquellos agentes sociales de la comunidad involucrados ingresan directamente al aula para diversificar las posibilidades de aprendizaje de los(as) estudiantes, dando cuenta de los variados contenidos y múltiples estilos de aprendizaje, percepción y representación existentes en la sala de clases. Participan en la realización de múltiples estrategias didácticas de carácter interactivo, sin embargo, aquella que ha primado en la implementación de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, es la de Grupos Interactivos (Figura 1), que funciona de la siguiente manera:

> Se distribuyen grupos pequeños de estudiantes, según el curso en que se esté trabajando. Cada uno de estos grupos a cargo de un colaborador de aprendizaje, lleva a cabo una actividad de aprendizaje diferente. Estas actividades idealmente deben durar máximo veinte minutos, y una vez finalizadas, debe producirse una rotación para que los estudiantes puedan pasar por cada una de las estrategias que se trabaje con los diferentes colaboradores (Riquelme, 2013: 42)

Además de favorecer los *aprendizajes* de todo el alumnado, sustentándonos en los principios del aprendizaje dialógico, se transforma el concepto de la escuela, y del aula, puesto que, como señala Ferrada:

> El ingreso de padres, madres, vecinos, escolares, estudiantes universitarios, profesionales, académicos e investigadores, etc., a los espacios que eran exclusivos de la escuela, transforma el contexto cultural y social de esta, lo que permite una ampliación del archivo cultural de su alumnado, resultando de la interacción con la diversidad de referentes sociales que en condiciones tradicionales no tienen la posibilidad de desarrollar." (Ferrada: 2012: 21)

De esta forma el aula tradicional, privada, monodirigida y organizada espacialmente por la unidad educativa y él (la) docente, adquiere un carácter público, en donde la organización y distribución del espacio es decidida por todos los agentes presentes en el aula (incluidos los colaboradores de aprendizaje y estudiantes). Al decidir y significar intersubjetivamente, de forma consensuada este espacio común, adquiere valor social y cultural para las personas, quienes plasman en él, sus intereses, inquietudes, saberes y posibilidades.

Considerados todos los aspectos que constituyen el proceso educativo, la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, cuyo eje central es la búsqueda del logro del "máximo" aprendizaje, de forma igualitaria, para todos aquellos alumnos y alumnas que asisten a la escuela pública, que viven en situación de vulnerabilidad y marginalización social.

Figura 2. Estrategia didáctica de Grupos Interactivos



La figura 2, muestra 5 estaciones de trabajo, a cargo de un colaborador de aprendizaje (voluntarios de la propia comunidad o agentes externos a ella). En cada una de ellas, se trabaja con una estrategia didáctica distinta manteniendo el mismo contenido, de tal forma de dar cuenta de la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. Una vez culminado el trabajo en cada estación, el grupo de estudiantes avanza al siguiente, hasta completar las 5 instancias para logar el aprendizaje que se persigue. (Elaboración propia)

3. La transformación del territorio escolar.

A partir de la transformación de la práctica de los ámbitos fundamentales de la acción educativa, desarrollada por la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, podemos definir los criterios, tanto desde el currículum, la evaluación, la didáctica y el aprendizaje, que dan pie a nuevos elementos transformadores que hacen de la escuela un territorio significativo, colectivo, público e intersubjetivo:

a. A nivel curricular (Ferrada, 2012):

a.1. *Criterios de cobertura*. Es la propia comunidad de la escuela, desde el consenso intersubjetivo, quien toma decisiones a nivel político, ideológico y educativo, plasmando en ellas, el vínculo entre la intencionalidad que quiere darse al currículum y la realidad curricular. Dicha intencionalidad va orientada hacia el tipo de sociedad que se pretende construir y las interacciones formativas que se desea promover. La razón de este vínculo mediado por la intersubjetividad, es solucionar aquellas problemáticas relacionadas a la resistencia de nuestros niños(as) a imposiciones culturales presentes en la escuela y la deslegitimación de la cultura que porta el estudiantado, a fin de construir un currículum escolar que equilibre la cultura local con la oficial.

a.2. *Contenidos educativos*. El currículum nacional impone desde sus planes y programas de estudio una serie de Contenidos Mínimos Obligatorios que los(as) estudiantes deben adquirir durante su escolaridad. Como expresión del sistema, estos contenidos

instrumentales son esenciales para insertarse en la sociedad, por tanto, la comunidad, atendiendo a la definición de criterios del punto anterior, tiene el derecho y el deber de decidir qué contenidos deben ser aprendidos, como transmitirlos y evaluarlos.

a.3. *Contenidos culturales*. Así como la selección de contenidos educativos da cuenta del sistema educativo, la definición de contenidos culturales da cuenta del mundo de la vida de las personas de la comunidad, en miras de eliminar cualquier tipo de diferenciación discriminatoria presente en la sociedad. En la escuela, esta definición busca el respeto y la igualdad para la diversidad de personas presentes, a nivel de género, etnia, clase, heterogeneidad cultural, entre otros.

a.4. *Contenidos emergentes*. Además de incorporar los contenidos educativos y los contenidos culturales propios de la comunidad al trabajo pedagógico, en cada una de las actividades de aula orientadas al aprendizaje, son todos(as) los actores involucrados quienes dan vida a este trabajo en la interacción dialógica. El diálogo intersubjetivo que se genera entre estos agentes incorporados, tematiza diversos puntos de vista, problemáticas, intereses y conocimientos que surgen del trabajo cotidiano, requiriendo ser legitimados como contenidos educativos contingentes.

b. A nivel evaluativo:

b.1 *Criterios, procedimientos e instrumentos evaluativos*. El diseño de la evaluación, sea esta hétero-evaluación, co-evaluación o autoevaluación, siempre queda en la subjetividad del (la) docente, quien toma la decisión final en relación a un producto del trabajo de aula. Desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, todos los miembros de la comunidad que participa en el aula comunitaria definen, mediante el consenso intersubjetivo, la forma adecuada de evaluar los conocimientos, habilidades y valores que han definido como necesarios.

b..2 *Saberes instrumentales y saberes sociales*. La adquisición de los saberes instrumentales presentes en el currículum, necesarios para la inserción en la sociedad, siempre va acompañada de la evaluación de saberes sociales, entendidos como aquella práctica de valores propios de una comunidad, expresados en el aula. Así, resulta relevante la solidaridad en la que está basado cualquier proyecto transformador de la realidad social y educativa; también los niveles de colaboración entre los agentes en el aula, la capacidad de dialogar y alcanzar consensos, todo en la búsqueda del aprendizaje de todos y todas las personas presentes en la sala de clases.

b.3 *Autorregulación y autonomía*. Estas capacidades que se busca desarrollen los agentes sociales incorporados en el aula, no pretenden dar cuenta de una acción individual, de un progreso únicamente personal, sino que la autorregulación de mi aprendizaje dice relación con la posibilidad de regular mi forma de aprender, mis habilidades, los objetivos que persigo con mi educación, junto a los demás, en un diálogo en el que colaboro en la promoción de aprendizajes instrumentales y sociales máximos para todo el alumnado. La autonomía radica en mi posibilidad de tomar decisiones pedagógicas surgidas de la dinámica de argumentación siempre susceptible de ser criticada, en el diálogo con los demás actores sociales en el aula. De esta forma, tengo la autodeterminación para actuar de manera solidaria y colaborativa, emitiendo juicios críticos respecto de las decisiones pedagógicas y los resultados de aprendizaje.

A nivel didáctico:

c.1. *Distribución territorial comunitaria del aula*. El aula tradicional, dispuesta en hileras para que los(as) estudiantes atiendan al discurso del (la) docente, da paso a un aula en constante movimiento, en la cual se modifica el uso del espacio en función de la organización de aula determinada por la comunidad. En el caso de los grupos interactivos, se generan grupos o estaciones de trabajo que cambian el paisaje del aula creando y significando tantos espacios de trabajo como grupos existan. La rotación que se produce entre los grupos para dar cobertura a diferentes estrategias didácticas, da cuenta de un territorio dinámico, en constante modificación.

c.2. *Distribución territorial comunitaria de la escuela*. La escuela formal entiende la sala de clases, como el lugar donde se desarrolla el aprendizaje, además de otros lugares como laboratorios y centros de recursos didácticos, pero siempre determinados y sin modificaciones estructurales. En cambio, desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, todo el territorio de la escuela es potencialmente educativo, si así lo determina la comunidad educativa en función de sus necesidades. Bibliotecas, pasillos, patios, salas audiovisuales, son espacios dentro del territorio de la escuela que pueden actuar interconectados, y distribuidos en el uso según lo requieran los(as) estudiantes. El (la) profesor(a) deja de ser el único actor encargado de la enseñanza, adquiriendo relevancia también los propios estudiantes, administrativos, directivos, familias, vecinos, y otros agentes externos incorporados al trabajo pedagógico.

c.3. *Heterogeneidad de interacciones sociales en el aula*. La incorporación de actores sociales no tradicionales al aula permite la diversificación de referentes adultos presentes, desde los cuales los y las alumnas puedan encontrar distintas formas de enseñar y aprender, distintos saberes culturales que se pueden aportar a la construcción intersubjetiva del conocimiento. El accionar pedagógico se sustenta en la multiplicación de las interacciones entre la diversidad de agentes presentes en el aula, debido a que el aprendizaje es de carácter intersubjetivo, lo que implica que se produce en relaciones comunicativas con el entorno social. Es por esto que, al distribuir a los y las alumnas en grupos de trabajo, se busca diversificar al máximo las interacciones, intentando nunca repetir sus integrantes, buscando aprender con el otro y aprender de él, siendo referentes para crear sentido tanto los adultos presentes en el aula como mis propios(as) compañeros(as).

c. A nivel de aprendizaje:

d.1. Inteligencia Cultural. Toda persona posee capacidad de lenguaje y acción, capacidades universales de la humanidad que le permiten tomar decisiones y transformar su realidad. La Inteligencia Cultural es la capacidad que tienen todas las personas de aprender a través del diálogo y sus habilidades comunicativas (Ferrada y Flecha, 2008). Significa reconocer la capacidad de aprendizaje y la inteligencia de todas las personas, sea cual sea su origen social, económico, cultural, étnico, etc. De esta forma, eliminamos la segregación que produce el sistema educativo, el cual entiende que existen diferencias de aprendizaje y niveles de inteligencia en función de la inteligencia académica, la cual adapta a los sujetos y entrega mínimos para aquellos pretendidamente inferiores.

d.2. Diversidad de estrategias didácticas en el aula. Los actores incorporados de manera solidaria, voluntaria y gratuita al aula son distribuidos de manera heterogénea junto a los y las alumnas, en el entendido del reconocimiento que debemos buscar igualdad en el logro de aprendizajes, pero en consideración de las diferencias de las personas allí presentes. La igualdad de diferencias en el aula implica la generación de estrategias

didácticas que den cuenta de las distintas formas de percepción, estilos de aprendizaje y formas de representación de los(as) estudiantes en el aula, así como también la cobertura de los contenidos seleccionados por la comunidad. Sólo de esta forma se puede dar real igualdad de oportunidades a los alumnos y alumnas que asisten a la escuela pública.

d.3. Relación de colaboración mutua. El trabajo de aula transformador, se sustenta en la solidaridad y el diálogo igualitario, lo que implica la necesidad de la colaboración de todos(as) las personas presentes en el territorio educativo, para buscar los máximos aprendizajes en el alumnado. No aprendo hasta que los demás aprendan conmigo, mediante un diálogo en el cual creemos juntos el conocimiento y logremos movilizar nuestros valores para el éxito de nuestros pares. En la dinámica de grupos interactivos, por ejemplo, ningún grupo cambiará de estación de trabajo si algún(a) o algunos(as) compañeros(as) no hayan alcanzado el aprendizaje propuesto en dicha estación.

d.4. Incorporación de la emocionalidad y corporeidad. El sujeto, en su proceso permanente de construcción, desarrolla aprendizajes -simultáneamente- en su dimensión social como en su dimensión corpórea, donde ambas se afectan permanentemente. Este aprendizaje sucede en las interacciones sociales mediadas por la emocionalidad y la corporeidad biológica del sujeto. […] Tanto las interacciones sociales y comunicativas como la propia identidad corpórea del sujeto van determinando sus procesos de construcción y sus posibilidades de transformación. En otras palabras, no existen aprendizajes desligados de la historicidad corpórea de la persona ni de sus vinculaciones experienciales con su medio, lo que existe es una reciprocidad entre la biología y las interacciones sociales de carácter permanente. No se puede desarrollar el pensamiento desligado de la empatía, o sea, vivir y experienciar la posición del otro, ponerme en el lugar del otro. (Ferrada, 2009)

El siguiente cuadro (Cuadro 1) expone a modo de síntesis, los criterios emanados desde los ámbitos principales del acto educativo, esenciales para la articulación entre escuela pública y comunidad en el territorio, dando cuenta de las transformaciones producidas.

Cuadro 1. Síntesis de Criterios emanados desde la Pedagogía Dialógica Enlazando

Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos	Criterios	Transformación
A nivel Curricular	Criterios de cobertura	Solución de problemáticas de exclusión cultural.
	Contenidos educativos	Cobertura total de los contenidos oficiales.
	Contenidos culturales	Inclusión de contenidos culturales locales.
	Contenidos emergentes	Contenidos emergentes durante la praxis de aula.
A nivel Evaluativo	Criterios, procedimientos e instrumentos evaluativos	Construcción colectiva.
	Saberes instrumentales y sociales	Valores comunitarios y logros de aprendizaje de todos(as).
	Autorregulación y autonomía	Autoevaluación que regula los aprendizajes y juicios de la capacidad crítica.
A nivel didáctico	Distribución territorial comunitaria del aula	Reorganización colectiva del uso del espacio del aula.
	Distribución territorial comunitaria de la escuela	Ocupación de todos los espacios de la escuela con fines de aprendizaje.
	Heterogeneidad de interacciones sociales en el aula	Carácter público del aula.
A nivel de aprendizaje	Inteligencia Cultural	Igualación de la inteligencia de todos y todas las alumnas.
	Diversidad de estrategias didácticas	Las estrategias didácticas al servicio de los diversos estilos de aprendizaje
	Relación de colaboración mutua	Compromiso para que todos aprendan.
	Incorporación de emocionalidad-corporeidad	Generar relaciones humanas en que todos se sientan cómodos.

Cuadro 1: Elaboración propia

4. Reflexiones Finales.

Transformar la escuela pública y su comunidad en un espacio territorial de reconocimiento y protagonismo de todos los agentes sociales que acuerdan movilizarse para generar condiciones de igualdad educativa, es una misión que debemos asumir como sociedad, como señala Riquelme:

> La formación y autoformación de la comunidad involucrada en la territorialidad de la escuela pública, persigue que sean las propias personas quienes transformen su realidad educativa y sean capaces de sostener esta transformación en el tiempo, sin esperar la guía de personas que se consideran líderes que han encontrado una "receta" adecuada para aplicar a la educación reproduciendo relaciones de poder, objetualizando a los sujetos (Riquelme, 2013: 44)

La ampliación de las relaciones sociales que establecen los miembros de la comunidad educativa con otros actores provenientes de distintas comunidades, genera fuertes vínculos de integración entre territorios con características contextuales muy diferentes, pero que, reunidos en función de un objetivo tan trascendente como la igualdad educativa, alcanzan consensos que les permiten intervenir en su propia realidad, en un espacio ahora público, compartido, en donde las experiencias significativas posibilitan la generación de identidad y sentido de pertenencia.

Entendiendo esto, podemos señalar que es trascendental articular la escuela con la comunidad en un territorio específico, puesto que cada comunidad en su territorio configura un contexto particular que posee características sociales, económicas, culturales, etc. Estas características propias, determinan las necesidades educativas de dicho grupo humano, por tanto, la escuela debe dar cuenta de esas necesidades. La contextualización de las unidades educativas requiere imperiosamente de la inclusión de la comunidad tanto en la toma de decisiones como del desarrollo de las actividades pedagógicas, ya que de no incluir a las personas, dicha contextualización no es real, porque seguirá siendo una decisión centralizada y de agentes que deben "adecuar" la enseñanza a sus estudiantes, sin considerarlos(as).

Son las propias personas quienes deben plasmar su cultura e identidad en el territorio público de la escuela, asumiendo de forma crítica y solidaria, la responsabilidad de problematizar su realidad para transformarla, en la búsqueda de la mejor educación para sus niños y niñas, que les permita insertarse en la sociedad, seguirla transformando, y evitar así ser alienados, homogeneizados, sometidos a relaciones de poder.

Entendemos la escuela como territorio público, cuando es construida, definida y significada, desde la intersubjetividad de una comunidad educativa diversa que se identifica y se siente perteneciente a una escuela que tiene sus puertas abiertas a la solidaridad de quienes quieran ingresar en sus espacios educativos, cuya finalidad sea buscar la igualdad educativa de sus estudiantes.

Las ideas anteriormente expuestas nos permiten señalar que la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos concibe la educación como un "*Medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa*" (Ferrada y Flecha, 2008: 57)

Finalmente, en esta misma lógica, una aspiración máxima, apunta a la construcción de una sociedad en la que los propios sujetos situados espaciotemporalmente decidan su futuro, al mismo tiempo que establezcan relaciones de colaboración con otros agentes externos a su territorio, con los cuales se diversifican y amplían las interacciones sociales que mantienen en este encuentro, dando cuenta, parafraseando a Habermas (1987), de una sociedad dialógica desde el mundo de la vida y el sistema.

Referencias bibliográficas |

EGEA, C., SÁNCHEZ, D., SOLEDAD, I. (Coords.) (2012) Vulnerabilidad social. Posicionamientos y ángulos desde geografías diferentes. Editorial Universidad de Granada, España, 2012, 357 p.

FABRES, D., ROMANO, J., PARADOWSKA, K. (2012) Identidad, cultura, poder, territorio: insumos periféricos para el redimensionamiento de la vulnerabilidad. En: Egea, C., Sánchez, D., Soledad, I. (Coords.) (2012) Vulnerabilidad social. Posicionamientos y ángulos desde geografías diferentes. Editorial Universidad de Granada, España, 2012. pp. 29-56.

FERRADA, D. (2001) Currículum Crítico Comunicativo. Editorial El Roure, Barcelona, 2001. 148 p.

FERRADA, D. (2008) "Enlazando Mundos": un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. En Revista de estudios y experiencias en educación (REXE). Nº 14, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. p. 37-52.

FERRADA, D. (2009) El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico. Revista Educere, La revista venezolana de educación, Universidad de los Andes, Nº 44, Venezuela. p. 29-38.

FERRADA, D. (2012) Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos", Ril Editores. Santiago de Chile, 2012, 123 p.

FERRADA, D. Y FLECHA, R. (2008) El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. En Revista de Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile, N° 34. Valdivia, Chile. p. 41-61.

HABERMAS, J. (1987) Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social; Vol. 2: Crítica a la razón funcionalista. Editorial Taurus, humanidades. Madrid.

FREIRE, P. (1997) A la sombra de este árbol. El Rouré Ciencia, Barcelona, 1997. 170 p.

FREIRE, P. (2006) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. 246 p.

RIQUELME, S. (2013) "El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en Historia y Ciencias Sociales desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos". Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción, Chile, 2013. 145 p.

VYGOTSKY, L. S. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de Bolsillo, Editorial Crítica, Barcelona, 2003. 226 p.