

“COMUNIDADES DE ENTENDIMIENTO”: UNA PROPUESTA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA CRÍTICA COMUNICATIVA DEL CURRÍCULUM

DONATILA FERRADA TORRES*

Resumen

Las *Comunidades de Entendimiento* constituyen una propuesta de construcción curricular que emerge desde la óptica del currículum crítico comunicativo, el cual se propone desarrollar la educación en contextos de diversidad de acciones sociales y diversidad de racionalidades, con el abierto propósito de que sea la racionalidad comunicativa la que vaya predominando sobre las demás, lo que posibilita la apertura de espacios comunicativos para la crítica reflexiva, necesaria para desarrollar prácticas educativas de calidad en contextos de pobreza y desigualdad social. Se sustenta en el modelo de aprendizaje dialógico, resultado del concepto de aprendizaje acelerado, inteligencia cultural y dialogicidad, conducente a situaciones de mejoras sustanciales en los aprendizajes de los estudiantes que viven en situaciones de exclusión.

Abstract

Understanding communities is a curricular construction proposal that emerges from the critical-communicative curriculum. The purpose of this proposal is to develop education within diverse social and thinking contexts for emphasizing communicative rational. This purpose allows the development of communicative spaces for reflective critique. Communicative spaces are necessary to develop adequate educational practices within poverty and social unfairness contexts.

This curricular proposal is supported on the dialogue-learning model which results from the interaction among concepts of accelerate learning, cultural intelligence, and dialogue. In addition, this model leads to significant improvements in the learning process of students who live in situations of exclusion.

* Docente e Investigadora del Programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

1. Presentación

Las “Comunidades de Entendimiento” emergen como respuesta de construcción curricular frente a la evidencia de que la materialización de una política educativa que apunte a ofrecer una educación de calidad en contextos de equidad para todos nuestros niños y niñas, independiente de los contextos socioeconómicos y culturales, promovida desde la reforma educativa chilena, no se concretiza en sectores de la educación pública que atiende sectores de pobreza, a pesar de la inyección de significativos recursos económicos e implementación de innumerables proyectos que apuntan a mejorar los aprendizajes en estos estudiantes¹. Podríamos afirmar que las oportunidades desde el sistema han sido ofrecidas, y la escuela las ha acogido, en otras palabras, los docentes han desplegado esfuerzos considerables en vistas de modificar la realidad educativa de sus estudiantes, hecho que no han conseguido.

Lo anterior, sin duda, induce a preguntarnos ¿qué ocurre en estos contextos educativos que impide avanzar hacia una educación de calidad y equidad? Evidentemente, no basta con la dotación de recursos materiales y la comprensión de propuestas de origen externo a la escuela (proyectos de mejoramientos), cuya racionalidad técnica que subyace a su concepción, junto con la creencia instalada al interior de la comunidad educativa sobre las particulares dificultades de aprendizajes de estudiantes que viven en condiciones de pobreza, terminan inmovilizando los posibles progresos educativos en vistas a alcanzar una educación de calidad.

Dentro de esta panorámica emerge una nueva pregunta, ¿existe una alternativa curricular que proponga acciones educativas que permitan romper con el inmovilismo de los sujetos que proponen, gene-

¹ Investigaciones en curso demuestran que escuelas públicas de la comuna de Cerro Navia han implementado más de 20 proyectos (cada una) dirigidos a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, las dificultades se mantienen (Céspedes, M.E. y Ruiz, C. 2001).

ran y ejecutan los proyectos educativos dirigidos a una educación de calidad en contextos de equidad? La respuesta, a nuestro entender, pasa por la transformación de la escuela en Comunidades de Entendimiento.

Las Comunidades de Entendimiento se sustentan teóricamente en una investigación que condujo a la configuración de un enfoque curricular denominado “Currículum Crítico Comunicativo”² que se levanta como una alternativa curricular que pretende responder al problema arriba situado.

La transformación de los centros educativos tradicionales en Comunidades de Entendimiento implica que los aprendizajes ya no son sólo responsabilidad de profesor y estudiante al interior del aula y en la escuela, sino de todos los actores sociales y de todos los espacios donde se encuentran los sujetos aprendientes, por tanto, no son exclusivos de profesores ni se circunscriben únicamente al aula y a la escuela. La racionalidad que hegemoniza este tipo de encuentros intersubjetivos corresponde a una racionalidad comunicativa, cuyo mecanismo coordinador de la acción es el entendimiento.

2. El Currículum Crítico Comunicativo

De acuerdo con los numerosos estudios que demuestran que los enfoques curriculares tradicionales (tecnológico, racionalista académico, cognitivo, etc.) no ofrecen respuestas educativas reales ni a los requerimientos de las sociedades actuales y mucho menos a situaciones de desigualdades socioeconómicas y culturales (Giroux, 1993; Apple, 1996; Bernstein, 1988; Tadeu da Silva, 1995), surge la necesidad de buscar nuevos referentes teóricos que ofrezcan explicaciones distintas a las clásicas. La literatura demuestra que estos planteamientos comparten la necesidad de un cambio de racionalidad en los

² Ferrada, D. (2001). *La perspectiva crítica comunicativa del currículum*. Barcelona: El Roure.

distintos niveles educacionales (Duschatzky, S., 1999; Giroux, H., 1993).

El Currículum Crítico Comunicativo asume el desafío de movilizar acciones para incorporar una racionalidad comunicativa como eje de las acciones curriculares. En esta empresa se propone responder a tres interrogantes básicas: 1) ¿Cuáles son los supuestos teóricos curriculares que permiten movilizar acciones de cambio educativo en contextos reales de calidad y equidad?; 2) ¿Qué modelo de aprendizaje se requiere operacionalizar en la práctica educativa concreta para superar las problemáticas de aprendizajes de niños que viven en sectores no privilegiados?; y 3) ¿Cuáles con las implicancias prácticas de una educación bajo contextos de una racionalidad comunicativa?

2.1. *Los supuestos teórico-curriculares que movilizan acciones de cambio educativo*

Dos supuestos fundamentales sustentan el currículum crítico comunicativo: la escuela como institución clave de la sociedad, y el currículum como elemento esencial de la escuela ofrecen luces que permiten identificar acciones educativas que resultan ser fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad en contextos de equidad.

El primer supuesto postula que la escuela se transforma en una institución clave de la sociedad porque se propone cumplir con las tres funciones esenciales que la propia sociedad le ha encomendado (transmisión de la cultura, integración social y socialización), lo cual hace posible tres hechos claves:

- 1) La intervención humana activa. Por intermedio de la fragmentación de sectores del mundo de la vida (Habermas, 1987) que se consideran como acervos culturales incuestionables (dimensión política y aprovechamiento de las situaciones de conflicto de la escuela y la sociedad), pero que ahora dejan de serlo y al entrar en relación con los conceptos formales de mundo (objetivo, so-

cial y subjetivo) son posibles de cuestionar en la escuela, en tanto conocimiento educativo que puede pasar a formar parte del currículum que se debate en el aula;

- 2) La apertura de espacios lingüísticos que permiten encontrar nuevos significados, nuevas interpretaciones y generar nuevos contextos de validez, que aunque restringidos son suficientes tanto para la mantención como también para la renovación y transformaciones requeridas al interior de las comunidades educativas; y
- 3) La escuela puede abrirse a la participación comunicativa de toda la comunidad para decidir el desarrollo de sus funciones, con lo cual genera espacios concretos de inclusión social, cultural y política.

Sobre la base de lo anterior es que todos aquellos contenidos que tradicionalmente están ausentes en la escuela pasan a formar parte significativa de ella.

El segundo supuesto postula que el currículum con sus tres sistemas de mensajes (selección, transmisión y evaluación de la cultura) hace posible la intervención humana cuando:

- 1) El sujeto participa en la decisión del tipo y porción de cultura a enseñar, es decir, cuando las decisiones de selección, transmisión y evaluación de los contenidos escolares se realizan desde criterios de validez susceptibles de crítica reflexiva;
- 2) Se promueven las distintas instancias de integración social al interior o fuera del aula;
- 3) Se transmiten y evalúan pautas de comportamiento e interacciones socializadoras.

Todas estas instancias les permiten protagonismo a los sujetos educativos, con lo cual se promueve la valoración intersubjetiva, al mismo tiempo que surgen nuevas relaciones de legitimidad y valoración de patrones normativos y conocimientos excluidos, omitidos, rechazados y prohibidos de la escuela, a la vez que somete a cuestiona-

miento tanto a éstos como a los tradicionalmente incluidos, aceptados y permitidos.

Estos hechos, en su conjunto, convierten este ámbito del quehacer educacional en un campo especialmente propicio para iniciar procesos de interpretación, significación y crítica de cada uno de estos contenidos.

Desde esta perspectiva de participación e inclusión, la escuela y el currículum contribuyen con los recursos esenciales para asumir el protagonismo sociopolítico necesario para avanzar hacia una educación de calidad en contextos de equidad, porque se promueven interacciones educativas, tales como: el desarrollo de la capacidad de participación en un colectivo plural y la consecuente valoración del mismo; el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva; el desarrollo de la capacidad de tolerancia; el desarrollo de todas las capacidades del lenguaje; y el desarrollo de la solidaridad, al valorar a los/las otros/as como legítimos/as y al trabajar y perseguir metas conjuntas bajo contextos de validez construidas por los/las mismos/as (y dirigidas al entendimiento).

Bajo estos supuestos, el enfoque curricular crítico comunicativo se dirige hacia el desarrollo de acciones educativas guiadas tanto por un afán de entendimiento –desde la perspectiva del mundo de la vida– como también por un afán guiado hacia el éxito –desde la perspectiva del sistema–, por tanto, no puede omitir ninguna de las acciones sociales³ con las que opera la sociedad. Así como también, unas y otras funciones de la escuela deben operar bajo las diversas capaci-

³ Acciones teleológicas, que le permitirán alcanzar los objetivos propuestos; acciones reguladas por normas que le permitirán mantener los consensos alcanzados intersubjetivamente; acciones dramaturgicas, que le permitirán ponerse en relación con el mundo externo y expresar sus emociones y sentimientos propios de nuestra humanidad, y acciones comunicativas, que le permitirán abrir espacios permanentes para el diálogo crítico y dirigirse al entendimiento mediado por actos de habla de efecto ilocucionario bajo pretensiones de validez susceptibles de cuestionamiento (Habermas, 1987).

dades del lenguaje y con el empleo de todas sus funciones⁴ en cada uno de los niveles operativos del currículum. Todo ello en la idea de que el/la estudiante no puede estar ajeno/a a ninguno de estos dos ámbitos, ya que tanto el mundo de la vida como el sistema son componentes ineludibles de la existencia en sociedad.

Pero en el contexto anterior ¿de qué forma el sujeto adquiere el protagonismo en sus acciones educativas y sociopolíticas? Los procesos de formación de la persona humana desde la óptica de un Currículum Crítico Comunicativo dependen de dos mecanismos de regulación que la constituyen como unidad: un centro autopoietico; y un centro intersubjetivo (Ferrada, 2001). El primero es un centro regulador que se construye a sí mismo como totalidad orgánica, y como tal constituye el propio mecanismo regulador en el que se hace humano, en la interacción mediatizada por el fluir del lenguaje con el entorno emotivo y amoroso que le rodea, con lo que puede llegar a modificar tanto su propia fisiología como también el lenguaje (Maturana, 1990). El segundo se constituye como un centro interior intersubjetivo que diferencia los procesos de individuación e individualización mediatizados por las interacciones que mantiene con sus personas de referencia, desde donde surge la actitud crítica de la persona, lo que regula su responsabilidad en los actos y el uso que hace del lenguaje (Habermas, 1992, 1996).

Estos mecanismos de regulación con que cuenta la persona están conectados por intermedio del lenguaje. Este doble mecanismo regulador viene a demostrar que la persona humana es un ser orgánica y psicosocialmente dotado de iniciativa y protagonismo tanto en su propia construcción como frente a la sociedad a la que pertenece, por lo que es un agente en sí mismo capaz de emprender los cambios que emerjan como una necesidad tanto del colectivo al que perte-

⁴ Como medio para alcanzar un objetivo; como medio para la transmisión y actualización de un consenso; como medio para ponerse en contacto con el mundo externo; y como medio para llegar a un entendimiento racionalmente motivado.

nece como también respecto de sí mismo. Desde esta perspectiva la praxis humana adquiere una nueva dimensión de validez, y el currículum asume nuevos desafíos en las interacciones educativas que debe promover en dirección al desarrollo propio de las personas que educa, tales como el desarrollo de la capacidad crítica frente a todos los fragmentos del mundo de la vida que puedan ser tematizables, para producir la apertura lingüística necesaria que permita la generación de nuevos significados con los cuales abrir nuevos horizontes en cada uno de los mundos particulares y desde los cuales otorgar protagonismo y autonomía a los sujetos de aprendizajes (Ferrada, 2001).

El currículum es una construcción social y como tal debe promover el cuestionamiento y actualización permanente de la diversidad de conocimientos educativos que lo componen, particularmente el que proviene del ámbito de las diversas ciencias, y que frecuentemente, de forma errónea, se presenta como la verdad en sí misma, por lo tanto algo aparentemente imposible de rebatir. Ejemplos de esto último son todos aquellos contenidos relacionados con la categorización humana en torno al concepto de raza, el cual no cuenta con ningún sustento genético, evolutivo o molecular⁵ que lo sustente, por consiguiente, se sigue manteniendo como una construcción social que induce a la discriminación entre las personas, lo cual podría revertirse incorporando la información actualizada en torno a la temática.

2.2. El modelo de aprendizaje orientador de las acciones pedagógicas

Frente a la pregunta sobre ¿cuál debiera ser el modelo de aprendizaje desde el cual orientar las distintas acciones pedagógicas congruente con una visión de una escuela abierta, democrática y partici-

⁵ Para una amplia información al respecto ver VV. AA. Dossier: “En los Orígenes de la Diversidad Humana. La Ciencia y la Noción de Raza”. *Revista Mundo Científico. La Recherche*, Barcelona, Sumario N° 185 (1997).

pativa que ofrezca una salida real a niños y niñas de sectores no privilegiados? La confluencia de tres visiones ampliamente probadas en la realidad hoy constituye una alternativa real de logros en estos sectores sociales, a saber: el aprendizaje acelerado, la inteligencia cultural y el aprendizaje dialógico.

En contraposición con la idea bastante extendida de que el niño o niña desaventajado desde el punto de vista de la educación tradicional necesita un ritmo de aprendizaje más lento, aparece la idea de aceleración de los aprendizajes, de proporcionarle los mejores recursos y estrategias metodológicas, de manera que consiga el éxito escolar tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media. Lo cual sólo puede hacerse si todos los elementos de la comunidad (familia, profesorado, alumnado, personal administrativo, etc.) colaboran (Luna y Jaussi, 1998).

Por aprendizaje acelerado se entienden todos aquellos procesos que provocan un incremento significativo en el ritmo de aprendizaje (Unzicker, 1932; Klausmeier y Wiersma, 1964). Se basa en incrementar el aprendizaje de acuerdo con las habilidades que no se aprovechan normalmente, movilizándolas a través del incremento de expectativas positivas de los estudiantes (Lozanov, 1978). Tradicionalmente aplicado a niños superdotados (Passow, 1985), pero que más tarde se aplican a niños desaventajados en la perspectiva de superar la desigualdad entre estudiantes privilegiados y no privilegiados (Becker and Carnine, 1980).

Al interior de este enfoque, diferentes son los proyectos que le están dando vida con una experiencia tremendamente significativa en el tiempo, entre ellos están las llamadas “Escuelas Aceleradas”, dirigidas por Henry Levin desde 1986, aunque en sus inicios sólo eran dos escuelas, en la actualidad cuentan con alrededor de 950; éstas parten del supuesto de que todos los estudiantes son capaces de tener éxito y en el compromiso en la educación tanto de los profesores como de los familiares o de las diferentes organizaciones comunitarias. Aplican métodos y técnicas pedagógicas que tradicionalmente sólo se han utilizado en escuelas elitistas y por algunos superdotados.

El 80% de sus estudiantes vivían en áreas extremadamente pobres y tenían las peores notas del ránking estatal por su bajo nivel en matemáticas y lengua; en pocos años muchos de ellos pasaron a ocupar los primeros puestos como consecuencia del incremento del aprendizaje básico. Otros proyectos son “Las Escuelas de Éxito para Todos” dirigidas por Robert Slavin desde 1987 y “El Programa de Desarrollo Escolar” dirigido por James Comer desde 1968; el primero cuenta con 50 escuelas y el segundo con 160, ambos de reconocido éxito en los EE.UU.

El segundo elemento constituyente del modelo de aprendizaje es el de la inteligencia cultural que asume como supuesto que todas las personas tienen la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Schaie, 1983), por tanto, el proceso de aprendizaje debe orientarse hacia la promoción de habilidades y no hacia la compensación de supuestos déficit. Estudios realizados en torno a la diferencia entre inteligencia fluida (relacionada con el desarrollo psicológico) y la cristalizada (ligada a la experiencia) demuestran que mientras la primera decrece, la segunda se mantiene e incrementa (Flecha, 1998). De allí entonces el desarrollo de un concepto de inteligencia asociada a la vida integrada socioculturalmente, es decir, a las experiencias prácticas de los sujetos, por tanto el modelo de aprendizaje rescata el valor de la cultura que porta el estudiante o capital cultural (Bourdieu, 1973).

El último elemento constituyente de este modelo es el aprendizaje dialógico, el cual pretende responder a las necesidades actuales de transformación de la sociedad industrial en una sociedad informacional (Castells, 1998). En este contexto el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Castells, 1994), por cuanto la orientación no es la adaptación, sino por el contrario es de transformación del contexto (Vygotsky, 1979; Habermas, 1987; Freire, 1997). Así, el aprendizaje dialógico concibe que el proceso de formación de significados no sólo depende de los profesionales de la educación, sino también de todas las personas y contextos

relacionados con todos los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los significados dependen de las interacciones humanas, no así de las personas en forma aisladas (VV.AA., 1998).

La diversidad de estudios realizados desde las distintas experiencias llevadas a cabo tanto desde la óptica de los aprendizajes acelerados como desde la inteligencia cultural y el aprendizaje dialógico demuestra la viabilidad de una postura que apunte a producir situaciones de igualdad frente a los aprendizajes de niños y niñas de sectores no privilegiados.

2.3. La racionalidad comunicativa como contexto pedagógico

El asumir un modelo de aprendizaje de carácter dialógico basado en la interacción cotidiana de los sujetos implica cambiar el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados exclusivamente en el profesor y/o el estudiante, por consiguiente implica un predominio de acciones basadas en el encuentro entre los sujetos aprendientes, en los cuales están, junto a los otros miembros de la comunidad, el profesor y los estudiantes, hecho que implica un cambio de racionalidad; la pregunta, entonces, ahora es ¿cuáles con las implicancias prácticas de una educación bajo contextos de una racionalidad comunicativa?

Estudios previos⁶ demuestran que no existen enfoques curriculares que operen bajo contextos únicos de racionalidad, sino que existe un determinado tipo de racionalidad que establece cierto predominio sobre las otras, determinando no sólo el enfoque desde el cual se materializan las interacciones educativas, sino que también las formas de legitimación y validez de cada uno de los procesos y actividades que se llevan a cabo en la escuela. De allí entonces la importancia que adquiere el tipo de racionalidad que guíe las prácticas del currículum.

⁶ Ferrada, D. (2001). “La diversidad de racionalidades en las distintas acciones pedagógicas”. *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 186 (159-181), Madrid.

Toda vez que el currículum opera bajo el predominio de una racionalidad se encuentra en una de las 4 situaciones siguientes:

Cuando las acciones educativas son enjuiciadas bajo criterios de verdad y eficacia, priorizando la relación entre estudiante y mundo objetivo, es decir, cuando al estudiante se le pone únicamente en relación con los estados de cosas existentes frente a lo que puede realizar intervenciones exitosas o fracasadas (aprobar/reprobar; inteligente/tonto; ordenado/desordenado, etc.) y el uso del lenguaje opera como un medio para lograr tales propósitos, entonces, el currículum opera bajo contexto de una racionalidad con arreglo a fines.

El predominio de esta racionalidad en el currículum implica una valoración y legitimidad principalmente de los conocimientos educativos provenientes del ámbito científico y tecnológico, con lo cual subvalora los otros, y el estudiante se relaciona con ellos desde perspectivas de éxito o fracaso en torno a si se hace acreedor de ellos, o los maneja o no. Éste puede ser el caso de lo que ocurre en los actuales procesos de reformas educativas en sectores de pobreza donde la evaluación se centra exclusivamente en los resultados de aprendizaje, dejando de lado aspectos tales como el capital cultural de los estudiantes, los procesos que median para alcanzar tales resultados, etc.; ejemplo de ello es la medición de la calidad de la educación a través de pruebas como el SIMCE. Este tipo de instrumentos categoriza al estudiante en términos de éxito o fracaso escolar, sin considerar los procesos ni los contextos que evidencian tales resultados.

Por otra parte, cuando las acciones educativas son enjuiciadas bajo criterios de verdad y rectitud, priorizando la relación entre el/la estudiante con los mundos objetivo y social, es decir, además del complejo cognitivo analizado en el caso anterior, pone al sujeto en relación con un complejo motivacional regulado por normas reconocidas intersubjetivamente, en torno a las cuales puede adoptar actitud objetivante frente a algo que es o no el caso, de forma exitosa o fracasada, como también la actitud de aceptación o rechazo normativo frente a algo que con razón o sin ella rige como obligatorio, estamos frente a una racionalidad práctico-moral. El uso del lenguaje

opera como un medio que transmite valores culturales y consensos ratificados por medio de cada nuevo acto de entendimiento, como base para el establecimiento de relaciones interpersonales.

El predominio de esta racionalidad en el currículum implica principalmente una valoración y legitimidad de los valores culturales y normativas sociales en los que se desarrolla la actividad educativa. El estudiante se relaciona con éstos desde la perspectiva tanto de aceptación o rechazo de los mismos como del éxito o del fracaso escolar.

Un ejemplo de lo anterior son las intervenciones de la escuela en el ámbito disciplinario del estudiante, es decir, la evaluación del sujeto desde la perspectiva de si se comporta de acuerdo al contexto normativo que legitima la escuela, que es reflejo de lo que legitima la sociedad dominante, sin considerar que muchas veces los contextos normativos en el que vive el estudiante se contraponen, por cuanto éstos rechazan de plano (con razón o sin ella) la normativa impuesta por la escuela y se generan tales desencuentros que en ocasiones implica el abandono del estudiante de la institución educativa. La objetivación de este tipo de racionalidad puede conducirnos a orientar la construcción de reglamentos normativos y a convivir en contextos regulados por normas que en el caso de sectores de pobreza se distancian de la normativa que legitima escuela, la cual no sólo se condice con la de sectores más acomodados de la sociedad, sino que al mismo tiempo deslegitima la primera.

Otra situación curricular ocurre cuando las acciones educativas son enjuiciadas bajo criterios de veracidad y autenticidad, priorizando la relación entre el/la estudiante con los mundos externos e internos; es decir, se trata de ponerlo/a en relación con el mundo externo a partir de su subjetividad como puente entre la subjetividad de una vivencia y la transparencia intersubjetiva que la vivencia alcanza al ser expresada verazmente y ser imputada por parte de los espectadores, en torno a si es expresada en el momento adecuado, si dice lo que piensa o se limita a fingir. En este caso nos encontramos frente a una racionalidad práctico-expresiva, donde el lenguaje opera como

un medio por el cual se realiza la autoescenificación, como base para la expresión de vivencias. El predominio de esta racionalidad en el currículum implica principalmente una valoración y legitimidad de acuerdo con los estándares de valor con los que se rige la comunidad, en torno a la veracidad y autenticidad de el/la estudiante, toda vez que permite abrir espacios en los cuales la emoción y los sentimientos forman parte de las prácticas pedagógicas cotidianas.

La racionalidad práctico-expresiva permite presentar la acción educativa desde una perspectiva emotiva y amorosa de los propios sujetos dueños de un mundo subjetivo al cual tienen acceso privilegiado y desean compartir con la comunidad de aprendizajes en la que se encuentran, por tanto, el quehacer curricular implica mostrarse afectivamente en cada una de las relaciones que los sujetos comparten en su cotidianidad educativa.

Finalmente, cuando las acciones educativas son enjuiciadas bajo criterios de verdad, rectitud y autenticidad, poniendo en relación al/la estudiante con los mundos objetivo, social y subjetivo de forma simultánea, desde la perspectiva del éxito o fracaso frente a lo que es el caso, de la aceptación o rechazo normativo frente a lo que rige como obligatorio, de la veracidad y autenticidad de las expresiones de cada una de las personas que intervienen. Esta situación le permite al estudiante contraer relaciones con el mundo de forma reflexiva. El uso del lenguaje, en este tipo de racionalidad, a diferencia de los casos anteriores, opera con cada una de sus funciones, y presupone un medio de entendimiento que funciona como mecanismo coordinador de la acción, hecho que implica que los/las participantes en la interacción se ponen de acuerdo acerca de la validez que pretenden para sus emisiones o manifestaciones unos frente a otros; es decir, que el enunciado que hacen es verdadero, el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo, y que la intención expresada por el/la hablante coincide realmente con lo que piensa. En este caso estamos frente a una racionalidad comunicativa.

El predominio de esta racionalidad en el currículum implica la valoración y legitimidad tanto de los conocimientos científicos y tec-

nológicos como de los valores culturales y normativas sociales, y diversidad de estándares de valor utilizados para enjuiciar las expresiones subjetivas. El/la estudiante se relaciona con estos tres planos de forma simultánea, hecho que le permite desarrollar la capacidad de reflexión y crítica haciendo uso del lenguaje como medio coordinador de la acción hacia el entendimiento para acordar pretensiones de validez, en concordancia con los contextos en los que se generan las interpretaciones; con todo ello favorece el predominio de una comunicación libre de imposiciones.

Desde la perspectiva triple de validez que ofrece la racionalidad comunicativa, su predominio en el currículum no es excluyente de los otros tipos de racionalidades, que como hemos visto juegan un rol significativo en la búsqueda de la optimización de la vida en colectivo y su productividad, ya sea para regular conductas o normas alcanzadas producto de acuerdos, para obtener un mayor control del medio externo o como mecanismo de validación de expresión de emocionalidades y sentimientos de las personas, toda vez que ofrecen mecanismos propios frente a las situaciones de disentimiento, puesto que permiten aislar las prácticas educativas en el ámbito particular de cada una de ellas, y poner en práctica sus propios criterios de enjuiciamiento frente a uno u otro tipo de conocimiento, con lo cual se evita el estancamiento en el conflicto y se avanza hacia nuevas formas de acuerdos.

La racionalidad comunicativa aumenta a medida que surge la necesidad de entenderse y con ello aumenta también el riesgo del disentimiento, puesto que los agentes comunicativos ya no pueden anticipar el consenso, y en la medida en que los agentes comunicativos dependan de sus propias interpretaciones, mayor será el potencial de racionalidad comunicativa que se desata. Por consiguiente, una propuesta curricular con predominio de esta racionalidad implica incorporar el conflicto y el disentimiento como un elemento más de la cotidianidad de las situaciones de aprendizaje; por el contrario, se opone a ocultarlo o reprimirlo mediante acciones punitivas, tales como, “anotaciones negativas”, expulsión de clases, etc.

En consecuencia, la propuesta de un enfoque curricular crítico comunicativo en un contexto de diversidad de acciones sociales y diversidad de racionalidades, pero con el abierto propósito de que sea la racionalidad comunicativa la que vaya predominando sobre las demás, en vistas a abrir espacios comunicativos concretos para la crítica reflexiva, necesaria para desarrollar prácticas educativas tolerantes, solidarias y libres de imposiciones, al interior de las cuales pueda llevarse a cabo un aprendizaje dialógico que conduce a situaciones de mejoras sustanciales en las prácticas pedagógicas y su consecuente expresión en la mejora esencial de los aprendizajes de los estudiantes, particularmente de aquellos que viven en contextos de pobreza y desigualdad social.

3. Las Comunidades de Entendimiento como construcción curricular

Sobre la base de que son los propios protagonistas (profesores, estudiantes, apoderados, la comunidad local) quienes asumen responsablemente sus acciones en la búsqueda de ofrecer espacios más equitativos, democráticos y mejores aprendizajes surge la propuesta de la transformación de centros educativos en lo que hemos llamado “Comunidades de Entendimiento”, que ponen en práctica los principios y acciones básicos de un Currículum Crítico Comunicativo. Las Comunidades de entendimiento se orientan tanto al logro de aprendizajes por parte de sus estudiantes como también a la generación de espacios de convivencia basados en relaciones participativas, solidarias y ecológicas que propician la capacidad autogestora de los actores de la comunidad escolar y los transforma en activos agentes protagonistas en la definición y construcción de sus proyectos educativos, todo lo cual se proyecta como una tarea en que toda la comunidad es responsable y que al mismo tiempo se hace permanente en el tiempo.

Las “Comunidades de Entendimiento” se asientan en la experiencia que se realiza desde 1980 en Cataluña por el Centro de Inves-

tigación Social y Educativa (CREA) con un éxito sin precedentes en la educación de adultos en España, tanto así, que hoy se ha extendido a casi la totalidad del País Vasco, que consiste en la transformación de centros educativos en lo que ellos denominan comunidades de aprendizaje, en las cuales se desarrollan nuevas concepciones de educación popular en zonas no privilegiadas. Sus principios básicos representan “una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas; partir de una educación integradora, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico” (VV.AA., 1998).

Las “Comunidades de Entendimiento” comparten los principios básicos de las comunidades de aprendizaje, pero se diferencian en forma significativa de éstas, puesto que cuentan con una sistematización curricular que aborda concretamente las preguntas respecto del ¿qué tipo de persona queremos formar? y ¿qué tipo de sociedad queremos construir? (Ferrada, 2001), Además de incorporar como idea central para la puesta en práctica de todas las acciones educativas sobre un predominio de una racionalidad comunicativa cuyo mecanismo coordinador de la acción debe ser el entendimiento. Finalmente, se propone dar respuesta a las situaciones de desigualdad al interior de la educación formal, de allí entonces que su concepción escapa a la de una comunidad de aprendizaje y se configura en una de entendimiento.

El modelo de aprendizaje asumido desde las Comunidades de Entendimiento corresponde a la integración de los conceptos de aprendizajes acelerados, inteligencia cultural y aprendizaje dialógico. Estos conceptos de aprendizaje se pretenden vincular, en una primera instancia, con el desarrollo de la inteligencia práctica (Gadner, 1990), de la que son mayoritariamente poseedores este tipo de estudiante, para enlazarlos luego con el desarrollo de las otras formas de inteligencia, particularmente con la abstracto formal.

Entre otros aspectos, lo anterior implica necesariamente un cambio a nivel de decisiones sobre qué contenidos enseñar y quiénes son

los responsables de decidirlos. Es aquí donde se inicia el protagonismo real de los actores de la comunidad educativa y sociocultural de la escuela. Preguntas tales como ¿qué interesa que nuestros niños y niñas aprendan?, ¿cuáles son las necesidades educativas que visualizan profesores, estudiantes, directivos, apoderados y la comunidad cercana a la escuela? y ¿cómo se conjugan éstos con los exigidos en los programas de estudios oficiales?; todas estas cuestiones sirven de timón para iniciar la participación y develar los mecanismos coordinadores de los futuros acuerdos al respecto.

En términos operativos, la transformación de la escuela en Comunidad de Entendimiento involucra las siguientes etapas de trabajo:

Etapa 1: “Reflexión y diálogo entre los actores de la comunidad educativa”

1. Iniciar los procesos reflexivos en torno a la realidad educativa, contemplando la elección de un modelo de acción comunicativo.
2. Adopción del entendimiento como mecanismo coordinador de la acción para conducir la reflexión en el respeto por todos los sujetos que componen la comunidad.
3. Presentar la propuesta de transformación de la escuela en una “Comunidad de Entendimiento”.
4. Alcanzar los acuerdos necesarios por parte de los actores protagonistas para iniciar la transformación.

Etapa 2: “Delimitación de ámbitos problemáticos y de acciones”

1. Identificar problemas a resolver y consensuar soluciones.
2. Identificar aportes y responsabilidades en la producción de los problemas y en la búsqueda de soluciones.
3. Organizar a los actores para solucionar y establecer mecanismos de evaluación y formación en la acción.
4. Establecer demandas de capacitación para los actores que servirán de guía en los procesos de transformación (trabajo de entendimiento dialogal).

Etapa 3: “Definición de orientaciones comunes”

1. Definir objetivos comunes.
2. Evaluar los obstáculos (reconocimiento de fragmentaciones y omisiones) y los facilitadores (el lenguaje como validación de consensos, como expresión de emociones y sentimientos y como medio para alcanzar el entendimiento).
3. Identificar situaciones de conflictos comunes y desarrollar mecanismos de soluciones.
4. Propiciar encuentros comunicativos sobre condiciones de validez susceptibles de crítica para generar acuerdos guiados por el entendimiento.
5. Formar los agentes de aprendizajes incluyendo a todos los actores que puedan participar.
6. Crear las condiciones de aprendizaje para todos los niños y niñas, lo que implica la acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales, otras entidades y colectivos.

Etapa 4: “Impacto de la implementación de propuesta curricular”

1. Reconocer la diversidad cultural y social en el contenido del currículum.
2. Rescatar y organizar el currículum en relación con lo omitido y lo fragmentado.
3. Mejorar/humanizar la práctica curricular de entendimiento.
4. Legitimar nuevas formas de comunicación y organización de la comunidad y el currículum.

4. Bibliografía

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Bequer, W. C. and Carnine, D. (1980). “Direct instruction: An effective approach for educational intervention with the disadvantaged and low performers”. Lahey, B.J. and Kazdin, A.E. *Advances in child clinical psychology*, pp. 429-473. New York: Plenum.

Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.** (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor, 3ª edición.
- Castells, M. y cols.** (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M.** (1997-98). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: "La sociedad red". Vol. 2: "El poder de la identidad". Vol. 3: "El fin del Milenio". Madrid: Alianza.
- Céspedes, M.E.** (2001). "Las necesidades educativas que emergen de los actores educativos en la Escuela 387". Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. UMCE, en proceso.
- Duschatzky, S.** (1999). *La Escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R.** (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de personas Adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrada, D.** (2001). "La diversidad de racionalidades en las distintas acciones pedagógicas". *Revista de Ciencias de la Educación* 186 (159-181), Madrid: Instituto Calazans.
- Ferrada, D.** (2001). *La perspectiva crítica comunicativa del currículum*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P.** (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1ª edición (t.o. 1985).
- Freire, P.** (1997). *A la Sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. A.** (1993). *Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J.** (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol 1: "Racionalidad de la acción y racionalización social". Vol. 2: "Crítica de la razón funcionalista". Madrid: Taurus.
- Klausmeier, H.J. and Wiersma, W.** (1964). "Effects on condensing content in mathematics and science in the junior and senior high school". *School and Science Mathematics*, Vol. 64, pp. 4-11. Green.
- Levin, H.M.** (1987). "New Schools for the Disadvantaged". *Teacher Education Quarterly*. Vol. 14, n. 4, pp. 60-83.
- Lozanov, G.** (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.

- Passow, H.** (1985). “Accelerated programs”. The International Encyclopedia of Education: *Research and Studies*, Vol. 1, pp. 15-16. Oxford: Pergamon Press.
- Maturana, H.** (1990). *El sentido de lo humano*. Santiago, Universitaria.
- Ruiz, C.** (2001). “Las necesidades educativas que emergen de los propios actores educativos en la Escuela D 395”. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, UMCE. En proceso.
- Schie, K.W.** (1983). *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York and London: The Guilford Press.
- Slavin, R.E. et Madden, N.A.** (1988). “Instructional Strategies for Accelerating the Achievement of Students At-Risk”. Work presented to the Conference on Acceleration of the Education of At-Risk Students. Stanford, CA.
- Tadeu da Silva, T.** (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Unzicker, S.P.** (1932). “A study of acceleration in the junior high school”. *The School Review*, Vol. 40, pp. 346-356.
- VV.AA.** (1998). “Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información”. *Aula de Innovación Educativa*, N° 72, pp. 49-59. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L.S.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (p.o. 1978; t.o. 1930-1934).