

PEDAGOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS*

Resumen: Las investigaciones y propuestas educativas han de partir de teorías y proyectos de éxito reconocidos por la comunidad científica internacional. Con estas premisas, describimos Comunidades de Aprendizaje como propuesta educativa donde se observa la implementación de perspectivas teóricas de enfoque dialógico y crítico que plantean un aprendizaje de calidad para todas y todos y la transformación de situaciones de desigualdad y exclusión.

Para ello, estructuramos el artículo en dos partes. En la primera, contemplamos algunas propuestas teóricas, principalmente pedagógicas (pero contemplando la interdisciplinariedad) en la perspectiva comunicativa crítica. En la segunda parte, describimos la experiencia educativa de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda de Sant Martí, primera Comunidad de Aprendizaje y, a continuación, los procesos seguidos para conseguir la transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje, propuesta que se está difundiendo por diferentes países desde la perspectiva de una pedagogía comunicativa crítica.

Palabras clave: transformación, ciencia-sueños-utopía, solidaridad, diálogo igualitario, radicalización democrática, Comunidades de Aprendizaje.

**Fecha de recepción: 15/02/2009; fecha de aceptación: 08/05/2009; fecha de publicación: 04/12/09*

CRITICAL COMMUNICATION PEDAGOGY AT EDUCATIONAL CENTERS

Abstract: Educational researches and proposals should be founded on successful theories and projects recognized by the international scientific community. Based on this premise, we describe Learning Communities as an educational proposal that involves the implementation of theoretical perspectives with a dialogic and critical approach aimed at quality learning for everyone and at overcoming situations of inequality and exclusion.

To this end, this article is structured into two distinct parts. The first discusses several theoretical proposals (while also contemplating interdisciplinarity) from the perspective of critical communication. The second part describes the educational experience of the Escuela de Personas Adultas of La Verneda de Sant Martí, the first Learning Community, as well as the processes to bring about the transformation of educational centers in Learning Communities, a proposal that is being disseminated by different countries based on the standpoint of critical communication pedagogy.

Keywords: transformation, science-dreams-utopia, solidarity, equal dialogue, democratic radicalization, Learning Communities.

PEDAGOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Roseli de Mello.

roseli@ufscar.br

Universidad Federal de São Carlos (Brasil).

Rosa Larena

rlarena@xtec.cat

Universidad de Valladolid.

1.- INTRODUCCIÓN

Encontrar alternativas que puedan ayudar a reinventar la escuela, favoreciendo la elaboración de un nuevo tipo de racionalidad y de una nueva educación, se presenta como un desafío en el campo de la investigación social y de las prácticas escolares. Así, la denuncia de la realidad opresora tiene que venir acompañada del anuncio de posibilidades que se comprometan con la creación de otra realidad.

Gabassa y Mello (2007) parten de esas premisas para indicar los conceptos de acción comunicativa de Jürgen Habermas y de dialogicidad de Paulo Freire, como elementos esenciales para la discusión de la problemática educacional en la contemporaneidad. Entendiendo la educación como un fenómeno social y universal y como una actividad humana esencial para la existencia y el funcionamiento de todas las sociedades, las autoras afirman que no hay sociedad sin práctica educativa, ni práctica educativa sin sociedad. De esta manera, indican que la educación se torna una actividad esencial para la existencia del mundo y de los hombres y las mujeres que viven en él, lo que nos hace pensar sobre el papel que tiene la escuela en la sociedad.

Partiendo del mismo tipo de inquietud, en el presente texto nos centramos en las contribuciones desde diferentes áreas del conocimiento y en las teorías y prácticas educativas que hacen efectiva la creación de la escuela como espacio de transformación y no sólo de reproducción social.

Hay teorías que nos ayudan a la hora de analizar y de proyectar las prácticas escolares, como generadoras de nuevas prácticas y desde una perspectiva comunicativa crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, y centrándonos en la estructura del artículo, planteamos en primer lugar las aportaciones teóricas de enfoque dialógico para abordar posteriormente el proyecto de Comunidades de Aprendizaje donde se plasma esta perspectiva en centros educativos de diferentes países.

2.- APORTACIONES TEÓRICAS DE ENFOQUE DIALÓGICO A LA EDUCACIÓN

2.1. Referentes teóricos en la perspectiva crítica en educación

Desde la década de los años setenta, Freire es el teórico que más influencia ejerce sobre la transformación de las prácticas educativas y de los centros escolares en espacios de diálogo y aprendizaje para actuar en el mundo de manera positiva, comprometida y considerando a las personas como sujetos transformadores y no como meros objetos a transformar (se puede ver una biografía más completa en Freire, A. M. A, 2006).

Si anteriormente, en la modernidad tradicional, la pedagogía vino marcada por grandes contribuciones como las de Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Ferrieré, Decroly, Montessori, Ferrer é Guardia, Makarenko, Neill y Freinet –que hacían contraposición a la pedagogía tradicional–, Freire se presenta como inspirador de muchos de los principios de la pedagogía crítica de la modernidad tardía o, más bien, de la sociedad de la información, como algunas autoras y autores han conceptualizado al contexto actual desde un enfoque sociológico (Castells, 1997; Castells y otros 1994; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

Freire, Apple, Giroux, Willis, Flecha, Macedo, entre otros, a diferencia de los autores críticos que no creen en el poder transformador de la escuela, indican que la antinomia entre reproducción y transformación en educación es falsa. Aubert, Duque, Fisas y Valls así nos explican tal cuestión:

La educación cumple una doble función: por un lado, educa a las personas en aquellos valores y conocimientos que les van a permitir integrarse en su comunidad y en su cultura, de forma que ese proceso sea lo más natural posible y, por otro, les proporciona las herramientas intelectuales y espacios de encuentro social para que desarrollen el sentido crítico y planeen conjuntamente procesos de cambio institucional y social. Es decir, el influjo de la educación sobre el sujeto y la sociedad es ambivalente (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, 40).

Con relación a las contribuciones teóricas de la pedagogía crítica emancipadora a las prácticas escolares, desde los años de 1970, cabe resaltar tanto los avances en torno a la formación reflexiva focalizando el currículo oculto, como la discusión de los contenidos explícitos de la enseñanza que la escuela históricamente trata como neutros y universales. Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de evidenciar desde la construcción

de prácticas pedagógicas emancipadoras las tensiones existentes entre diferentes grupos e intereses sociales.

En la década de 1980, que marca la dirección de la formación para la ciudadanía, Giroux (1986), fuertemente influenciado por Freire, ya hacía seis recomendaciones para guiar las prácticas pedagógicas en las escuelas desde una perspectiva emancipadora: 1) participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje; 2) desarrollo de un pensamiento crítico; 3) desarrollo de un modo crítico de raciocinio contemplando y rescatando las propias historias y significados de las y los estudiantes; 4) aprendizaje de determinados valores, teniendo en cuenta que algunos de ellos son indispensables para la reproducción de la vida humana; 5) aprendizaje respecto a las fuerzas ideológicas que influyen y restringen nuestras vidas en el contexto vivido; 6) aprendizaje de la acción colectiva para construir estructuras políticas que puedan desafiar al “statu quo”. Así, como resaltaba el propio autor, no se trataría sólo de hacer crítica y de enseñar a tener un pensamiento crítico, sino de buscar también la acción consecuente con el cambio necesario.

En 1991, al dejar la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo, el propio Freire (1991) avanza en el sentido de indicar los desafíos puestos a la escuela para que ella, de hecho, se torne emancipadora. Currículo, gestión democrática y enseñanza de los contenidos escolares eran las principales temáticas abordadas. Para Freire, el currículo ha de ser discutido y reformulado entre todas y todos, no sólo entre especialistas. La participación y el diálogo entre toda la comunidad, o sea, profesionales, familiares, estudiantes, es fundamental. Esto ya remite a su defensa de la gestión democrática: participativa y dialógica. Con relación a los contenidos escolares y al proyecto pedagógico de la escuela, y para que éstos se vuelvan emancipadores, el autor defiende que se garantice a las y los estudiantes de la clase popular el acceso a los contenidos científicos que tienen las niñas y niños de otros grupos sociales; que se contemple la forma de pensar y de conocer de los diferentes grupos sociales y culturales y que se dialogue con el alumnado y con los familiares.

En 1994, en Barcelona, se encuentran autoras y autores de esta perspectiva educativa para debatir sobre “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”, en el primer congreso internacional sobre esta temática. Castells (1994) indica los cambios sociales en curso desde la década de 1970, configurando una sociedad informacional, y nos apunta las implicaciones de este contexto para la vida humana en los diferentes ámbitos. Flecha (1994) plantea las nuevas desigualdades educativas generadas por el nuevo contexto y el papel de la educación escolar frente a él. Freire (1994) presenta la necesidad de participación comunitaria en la construcción de una educación democrática. Giroux (1994) pone el foco en la juventud y en su educación dentro de un contexto al que denomina de postmoderno. Macedo (1994) critica la idea de una “cultura común”, argumentando que esa cultura coincide con la hegemónica e indicando la necesidad de valorizar las diferentes culturas de origen de los estudiantes. Willis (1994) propone la necesidad de realizar un análisis en el actual contexto desde otra mirada sobre cultura, hegemonía, cultura de masas, cultura popular y creación, para generar posibilidades de emancipación.

Durante toda la década de 1990, la mayoría de estos autores profundizan y realizan análisis y propuestas importantes en la perspectiva crítica en educación. Entre éstas, destacamos las dos que consideramos más importantes por la temática que nosotras abordamos: el análisis que hace Apple (2000) sobre las reformas educativas de la década de 1990, y la creación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje por Flecha, propuesta que será abordada más adelante.

Michael Apple (2000), preocupado e indignado por el discurso de la producción, por un lado, y por los discursos relativistas, por otro, que sustentaron las reformas educativas estadounidenses implantadas en aquel país en la década de 1990, se dedica a la discusión sobre política cultural y educación analizando tales reformas de corte neoliberal. El interés específico por los análisis que hace Apple se justifica por el hecho de que ese tipo de reforma educativa se extendió a muchos países, como, por ejemplo, España y Brasil.

El autor denuncia el desvío realizado por las reformas neoliberales que focalizan la escuela en su ámbito interno, que se apoyan en la extrema psicologización de sus teorías y prácticas y que justifican la presencia de diferentes y desiguales itinerarios educativos para estudiantes cuyas desigualdades sociales se camuflan entre discursos que hablan sobre competencia individual o sobre diferencias culturales o personales. En palabras suyas:

La psicologización de la teoría y de la práctica educacionales –aunque haya producido ganancias en muchas áreas– desgraciadamente tuvo algunos efectos limitadores... En el proceso de crear el individuo psicológico, la educación prácticamente dejó de lado casi todo el sentido de las estructuras sociales y de las relaciones de raza, género, clase y religión, que forman este individuo de maneras poderosas y a veces contradictorias. Ello se tornó incapaz de situar currículos, enseñanza y evaluación en su contexto social más completo, contexto que incluye programas más amplios a favor de una educación y de una sociedad más democrática (Apple, 2000, 153).

Su principal argumento al respecto alude a la necesidad de una lucha por la democracia en la escuela, siempre que esté relacionada con preocupaciones sociales más amplias. En este proceso, es importante la colaboración de los investigadores e investigadoras que integran las universidades con otros colectivos para la construcción de teorías y propuestas transformadoras.

En aquella época, Flecha y otras personas investigadoras del CREA (Centro Especial de Investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades) ya difundían la propuesta de Comunidades de Aprendizaje estableciendo prácticas y diálogos con colectivos de centros educativos de Cataluña y del País Vasco. Proponían cómo llevar a cabo las prácticas comunicativas críticas en los centros educativos y cómo hacer frente a la ola de acciones pedagógicas psicologizadas que podían agravar las desigualdades educativas generadas en la Sociedad de la Información.

Así, tanto las teorías forjadas desde la pedagogía crítica emancipadora, como la implementación reflejada en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, vislumbraban con mayor nitidez una perspectiva de pedagogía comunicativa crítica.

Continuando con el artículo, recogemos los principales elementos teóricos para seguir, después, con la presentación de Comunidades de Aprendizaje, como una alternativa de proyecto educativo donde se concretan e implementan dichos componentes.

Los aspectos que escogemos para enfocar el marco teórico están centrados en Freire -el autor más reconocido y referenciado en el ámbito pedagógico -. Nos aporta los elementos claves para lograr una educación de calidad y para superar las barreras que han impedido la igualdad y la emancipación de muchas personas y colectivos. Desde esta perspectiva, escogemos la importancia que tienen en educación tanto la relación dialógica que se establece para mejorar el aprendizaje como la consecuente transformación que aparece para conseguir la emancipación y la eliminación de las barreras de desigualdad. Estos dos componentes (diálogo y transformación) los relacionamos, a su vez, con otros procesos que se generan como la solidaridad, la radicalización democrática o la creación de sentido.

Respecto al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, primero nos centramos en la experiencia llevada a cabo en la Escuela de La Verneda de Sant Martí, primera Comunidad de Aprendizaje y, posteriormente, planteamos cómo se está llevando a cabo la transformación de centros de educación infantil, primaria y secundaria en España, desde mediados de la década de 1990, y en Brasil y en Chile desde principios de los años 2000.

2.2. Aprendizaje desde el diálogo comunitario

Lo primero a tener en cuenta es la importancia que adquiere en educación el contemplar las capacidades comunes a todas las personas como son el lenguaje y la acción¹. De esta manera, aparece el diálogo como el motor para actuar y transformar las situaciones que se produzcan en diversos ámbitos.

Los planteamientos pedagógicos que proponen la posibilidad de cambio hacia la emancipación y la igualdad se basan en procesos dialécticos y dialógicos donde se da tanto una reflexión y un análisis objetivo y riguroso de las situaciones de opresión, como un compromiso y una actuación. Es decir, las propuestas pedagógicas que favorecen el cambio, de situaciones de opresión a situaciones de emancipación, se basan en procesos dialécticos en los que hay diálogo interior, compromiso y acción para transformarlas (Freire, 1985). “Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa” (Freire, 1997a, 28).

Apuntamos, al igual que lo hace Freire (1989), que el diálogo ha de tener el atributo de comunitario, de tal manera que contemplando los diferentes saberes, incluidos los pro-

cedentes del saber popular –que ni es superficial ni ingenuo –, se logra el análisis y comprensión solidaria de la realidad.

Con posterioridad y desde un enfoque sociológico, Habermas (1987) nos plantea que construimos significados y creamos conocimiento a través de la intersubjetividad mediante el uso de argumentos, que mediante la coordinación de la acción resolvemos diferentes situaciones y que podemos cambiar las dinámicas sistémicas.

En esta línea van también las propuestas pedagógicas de los principios del aprendizaje dialógico de Flecha (1997), donde aparece la importancia y necesidad de utilizar la inteligencia cultural en el aprendizaje, que comprende tanto la inteligencia académica y práctica como las capacidades universales de lenguaje y acción que empleamos para resolver algunas de las situaciones que se dan en los distintos contextos. Contemplar la inteligencia cultural en educación significa incluir en el aprendizaje los diferentes saberes y habilidades que poseemos las personas, aspecto que mejora tanto el aprendizaje de habilidades académicas como la transformación personal, social y cultural. Si en educación nos centramos en los déficits, como ocurre con bastante frecuencia, sólo conseguiremos crear barreras relacionadas con la interiorización de la baja autoestima y con una disminución de las expectativas. Como nos indica Freire (1985, 1997b): si no rechazamos la cultura que se plantea desde la dominación, desde los colectivos que instruyen pragmáticamente o desde el elitismo autoritario que se cree dueño de la verdad y del saber articulado, sólo conseguiremos imponer más barreras (de baja autoestima y de una percepción negativa como personas y sujetos) a los grupos más desfavorecidos.

Vemos, por tanto, que el diálogo no abarca sólo las cuatro paredes del aula sino que se extiende y necesita la participación y acción conjunta de toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, personas de diferentes entidades, voluntariado, etc.) ya que el aprendizaje se da en las diversas interacciones que se establecen en los diferentes ámbitos, no sólo en la escuela. Surge así una idea de diálogo igualitario que contempla la aportación de diferentes saberes, tanto los que provienen de la ciencia, como los que vienen de la práctica y la experiencia y que tiene el potencial para lograr un aprendizaje de calidad y para superar las situaciones de opresión y desigualdad que padecen diferentes personas y colectivos.

Además, el aprendizaje mediante el diálogo igualitario conecta lo técnico, lo científico y lo profesional con los sueños y utopías (Freire, 1997a). Aparecen así dos nuevos aspectos relacionados con el diálogo y el aprendizaje: a) la dimensión instrumental del aprendizaje, b) la creación de sentido e ilusión. Siguiendo a Flecha, el diálogo igualitario abarca una dimensión instrumental de carácter técnico y científico y obliga a la actuación conjunta de todas las personas que participan y se relacionan con la comunidad educativa. Con esta participación de la comunidad se logra una mayor exigencia sobre la organización, la reflexión, la transparencia y la mejora del aprendizaje. Obliga a la consecución de una educación de calidad e inclusión para todas y todos y al conocimiento y reflexión sobre las características de la sociedad actual caracterizada, por ejemplo, por los riesgos y amenazas a escala global y en los diferentes ámbitos (Beck,

1998), por el manejo, procesamiento de la información y generación de conocimiento (Castells, 1997) y por la tendencia al uso del diálogo en los diferentes ámbitos (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

Por otro lado, con el diálogo igualitario surgen ilusiones y nuevas creaciones de sentido: “todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta” (Flecha, 1997, 35). Esto provoca, a su vez, la posibilidad de que todas las personas puedan soñar el tipo de educación y aprendizaje que desean y necesitan, aspecto éste que aumenta el aprendizaje, la participación y la mejora de la convivencia.

2.3. Diálogo solidario y transformación

Frente al predominio de la cultura de la opresión, Freire (1997a) nos propone la necesidad de que la educación se base en una unidad en la diversidad, es decir, en una interrelación cultural que reconozca la riqueza que contiene cada cultura y en una educación que maximice, potencie y redistribuya los recursos para que ninguna persona o colectivo sea inferior por no tener algunos elementos culturales. En una perspectiva semejante camina el principio de la igualdad de las diferencias planteado por Flecha. “La igualdad de las diferencias incluye el derecho que tenemos todas las personas tanto a vivir de forma diferente como al de tener una educación igualitaria” (Flecha, 1997, 42).

Tanto la igualdad de las diferencias como la transformación constituyen elementos claves en la pedagogía de enfoque comunicativo crítico y tienen una enorme importancia para la práctica educativa. Ya nos indicó Vygotsky (1979) el papel que tiene el entorno en el desarrollo cognitivo pero no desde la adaptación sino desde su transformación. Si ponemos el énfasis en la diversidad y en la adaptación, como se plantea en nuestras diferentes reformas educativas, lo único que conseguimos es más desigualdad. Si nos centramos en la adaptación del currículum a los ritmos de aprendizaje del alumnado, estamos legitimando la desigualdad, al enseñar, por ejemplo, trabajos manuales para los grupos más desfavorecidos, y tecnologías de la información y la comunicación o idiomas para las personas y colectivos cuyos aprendizajes forman parte de su cotidianidad. Por el contrario, la implementación en los centros y en los procesos educativos de la unidad en la diversidad o de la igualdad de las diferencias conlleva un aprendizaje de calidad para todas y todos ya que hay un cambio metodológico y organizativo caracterizado porque todas las personas y colectivos implicados en un proceso educativo -no sólo el profesorado o el grupo experto- deciden en un plano de igualdad qué aprender, cómo y cuándo hacerlo.

Al mismo tiempo, el diálogo, la transformación y la solidaridad son principios que se necesitan mutuamente. Es decir, la transformación, tanto personal como social y cultural necesita de una solidaridad muy relacionada con acciones conjuntas, con la justicia y con los grupos más desfavorecidos. La solidaridad a la que nos referimos atiende a las siguientes características:

- a) Forma parte de nuestra propia realización a través de la acción conjunta que se halla en nuestra propia esencia ante las situaciones injustas (Freire, 1997b).
- b) Es necesaria para la transformación y los procesos de emancipación que enfaticen en la redistribución de recursos y en la priorización de personas y colectivos más desfavorecidos (Flecha, 1997).
- c) Comporta comprender cooperativamente los problemas a través de un diálogo crítico, riguroso y comprometido con las personas y colectivos que viven la opresión (Freire, 1985).
- d) Además de regular las relaciones humanas y de generar la integración social, también es necesaria la solidaridad como justicia, es decir, una justicia solidaria universal a través de un nexo social que une de forma objetiva lo individual y lo colectivo (Habermas, 1998, 1991a, 1991b). Así, la justicia es solidaridad, es reconocer a la persona extraña, es aplicar un trato de igual, es concebir el bien como la inclusión de todas las personas (Habermas, 1999).
- e) Viene propiciada por la libertad, la autonomía, la capacidad social de reflexión y por procesos democráticos (Giddens, 1996).

Conjuntamente con estas aportaciones surge la propuesta de la radicalización democrática en educación a través de una práctica dialógica. En este sentido, la educación ha de ser el puente para la transformación social y el impulso de la democracia a través de la implementación del diálogo para descubrir la razón de las cosas (Freire, 1989).

Conseguir una democracia de carácter deliberativo es uno de los aspectos más destacados desde algunos planteamientos de las ciencias sociales. Un ejemplo lo tenemos en la importancia que adquieren los procesos deliberativos y reflexivos entre diferentes colectivos y agentes sociales, incluida la sociedad civil, en el funcionamiento de las diferentes instituciones (Habermas, 1991b; Giddens, 1996). Desde una perspectiva parecida, Beck (1997, 1998) nos manifiesta que hay una tendencia en la sociedad actual y una posibilidad para crear espacios democráticos basados en la cooperación, en la autoorganización y en la implementación de diferentes saberes para influir en los procesos de formación y aplicación de decisiones.

En educación esto significaría, por ejemplo, contar con la participación igualitaria de toda la comunidad educativa también en la gestión, en la toma de decisiones y en la creación de normas para la convivencia. En este sentido, y desde un enfoque filosófico, las personas implicadas pueden, mediante procedimientos racionales, decidir sobre cuestiones morales (Habermas, 1996; Rawls, 1997, 2002). Habermas se centra en una ética procedimental para justificar las normas que han de regir la convivencia a través del diálogo y la acción de las personas implicadas. Rawls nos propone una justicia social como equidad, apuntando los principios en los que todas las personas coincidiría-

mos respecto a las características de una vida justa en común de ciudadanos libres e iguales, y cómo organizar una sociedad y unas instituciones más justas.

Así, la modernidad dialógica enfocaría los valores y las normas para la convivencia desde el acuerdo entre personas y culturas y no desde la imposición (Flecha, R. Gómez, J. y Puigvert, L. 2001). Siguiendo esta idea, y desde un planteamiento pedagógico, es clave el modelo dialógico de convivencia (Flecha, 2005), donde todas las personas que participan en la comunidad educativa se implican en la creación e implementación de normas que resultan necesarias para la prevención de conflictos y para mejorar el aprendizaje y convivencia.

Estos principios y fundamentos fueron configurando y configurándose en la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, como pedagogía comunicativa crítica en centros educativos. Aunque diferentes prácticas educativas en el mundo también se basan en esta perspectiva, aquí nos dedicamos específicamente a comunidades de aprendizaje por ser un modelo de sistematización dialogada con posibilidades para lograr la transformación, la igualdad y un aprendizaje de calidad para todas y todos en la Sociedad de la Información.

3.- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ENFOQUE DIALÓGICO

3.1. Escuela de Educación de Personas Adultas “La Verneda Sant Martí”

La Escuela de Educación de Personas Adultas “La Verneda Sant Martí” fue la primera comunidad de aprendizaje que se estableció en el mundo. Con base en el aprendizaje dialógico y en la radicalización democrática deliberativa ha logrado conseguir el máximo aprendizaje para todas las personas y la convivencia, reconocimiento y respeto entre personas de distintas culturas y edades (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

Este centro se creó en un barrio obrero de Barcelona, a finales de la década de los setenta, en un momento en el que había movimientos reivindicativos por una cultura popular a través de la creación de proyectos progresistas. Desde el principio se implementaron los planteamientos de Freire y, en la actualidad, es la única experiencia educativa del Estado Español recogida en la revista *Harvard Educational Review* a través del artículo: “La Verneda de Sant Martí: una escuela donde la gente se atreve a soñar” (Sánchez Aroca, 1999).

Se encuentran allí personas adultas con diferentes culturas y edades, su convivencia se rige por los derechos humanos y por el principio de la igualdad de las diferencias y funciona a través de la creación dialógica de normas para la convivencia. Se caracteriza por una gestión y organización democrática deliberativa, por la lucha conjunta contra las situaciones de desigualdad y por la reivindicación de una educación de calidad a lo largo de toda la vida cimentada en los principios del aprendizaje dialógico. Para ello, se establecen formalmente procesos de diálogo igualitario respecto a la toma de decisiones, la

organización, la gestión y la formación. De esta forma se establece uno de los derechos de la Declaración de Personas Participantes²: “Todas las personas participantes tienen derecho a formar parte de los órganos de gestión interna de los centros, proyectos y experiencias educativas de las que forman parte. Esto significa que la gestión ha de ser abierta y democrática, y que todas las personas participantes tengan voz y voto” (FA-CEPA, 1998).

Dialogar significa establecer un proceso que incluye, desde la igualdad de las diferencias, a todas las personas y abarca todos los espacios (incluidos los de la toma de decisiones y de gestión). Todas las personas participantes deciden cómo organizarse y qué aprender, saben lo que se demanda en la sociedad actual y todas, incluidas las que coordinan las diferentes propuestas y actividades, actúan teniendo en cuenta las diferentes aportaciones desde un plano de igualdad y utilizando pretensiones de validez a través del uso de argumentos. Mediante esta participación se ha logrado una educación democrática y de calidad para todos los colectivos y, por ejemplo, un gran abanico de horario y actividades o un aumento de recursos humanos. Este logro ha supuesto, muchas de las veces, ir en contra del corporativismo del funcionariado.

En los diferentes espacios, tanto los que tienen que ver con la formación y el aprendizaje como con la organización y la toma de decisiones, se llevan a cabo los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, dimensión instrumental del aprendizaje, inteligencia cultural, igualdad de las diferencias, solidaridad y transformación). Por otro lado, el proceso dialógico se concretiza en la creación y funcionamiento de dos asociaciones de personas participantes –una formada exclusivamente por mujeres–. Ambas forman parte de algunas entidades del barrio y de diferentes federaciones y redes democráticas³.

A través de estas asociaciones se ha participado, por ejemplo, en:

- a) La preparación de la Ley de Formación de Adultos de la Generalitat de Catalunya (1991).
- b) La definición de un currículum específico – respecto al GES – para personas adultas.
- c) La elaboración consensuada de la Declaración de Personas Participantes.
- d) La realización de diferentes proyectos de investigación⁴.
- e) El I Congreso de las mujeres de Barcelona de 1999⁵, donde se hacía pública la importancia que tienen en todos los ámbitos los conocimientos, habilidades y experiencias de las mujeres no académicas.
- f) La elaboración de los criterios a aplicar en EDA (Educación Democrática de Personas Adultas) y en las Primeras Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas (2000). En estas jornadas, diferentes colectivos del ámbito uni-

versitario, federativo y asociativo, relacionados con la educación de personas adultas, establecieron este movimiento democrático y la Red Democrática de Personas Adultas, para apoyar y asegurar un asociacionismo con una organización llevada por las propias personas participantes.

g) La elaboración de un código ético para guiar los movimientos de educación de personas adultas⁶

h) Las jornadas realizadas en Barcelona (2001) sobre el feminismo dialógico, donde mujeres académicas y no académicas dialogaron e hicieron pública la necesidad de que el feminismo contara, para sus teorías y reivindicaciones, con la voz de todas las mujeres.

El diálogo igualitario que se establece en todos los espacios y asociaciones, el aprendizaje instrumental que se realiza, la participación en jornadas, proyectos y seminarios de carácter cultural y educativo, el asociacionismo y la interacción igualitaria con diferentes culturas –que tienen su punto de mira en una educación democrática de calidad y en la lucha contra las desigualdades – provocan procesos de cambio en la vida de las personas, en sus entornos más próximos y en la sociedad.

Estos cambios los observamos si tenemos en cuenta la voz de las personas participantes. Nos indican, por ejemplo, que los conocimientos que se generan a través del diálogo igualitario establecido en la escuela y las diferentes formas de participación que se impulsan están provocando cambios importantes en sus vidas, que repercuten, a su vez, en su cotidianidad y en la sociedad. Tienen más ilusión y seguridad y aumentan la autoestima. En esto tiene mucho que ver el aprendizaje dialógico, los aprendizajes instrumentales (muy relacionados con el procesamiento de la información a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y con los idiomas) y la obtención de una titulación académica. Además, conocen las cosas con más objetividad y se sienten más solidarias y participativas.

La reflexión y el análisis, el cuestionamiento de las diferentes situaciones, respetar el turno de palabra, el trabajo en grupos interactivos, saber escuchar y argumentar, tener en cuenta los diferentes saberes en condiciones de igualdad y la creación de nuevos conocimientos son aspectos que se están transfiriendo a otros ámbitos y que están repercutiendo en el cambio personal y social.

Centrándonos en el colectivo de mujeres participantes, observamos que están cambiando sus formas y estilos de vida; ahora se enfocan hacia el autocuidado y hacia un cambio en las actividades, al realizar, por ejemplo, otras más relacionadas con lo cultural y académico. Los conocimientos académicos adquiridos en la escuela, junto a las habilidades desarrolladas en su vida cotidiana, ampliando su inteligencia cultural, les hacen plantearse nuevos proyectos y cambiar el funcionamiento del hogar. Usan el diálogo en sus entornos cotidianos y saben poner límites a las situaciones de opresión. Tienen más seguridad a la hora de tomar decisiones, usan el diálogo y los argumentos en el hogar y

en otros ámbitos y aprenden a ponerse en el lugar de otras personas y colectivos. Asimismo, la igualdad de las diferencias que se da en la escuela con personas de diferente procedencia, ideología y cultura les hace ser más abiertas a otras opciones de vida y a actuar conjuntamente contra las situaciones de desigualdad, defendiendo la libertad para elegir los proyectos de emancipación. Actúan de acuerdo a lo que es más justo y solidario, se posicionan firmando manifiestos y asistiendo periódicamente, por ejemplo, a las manifestaciones que se realizan contra la violencia de género.

3.2. Comunidades de aprendizaje en centros educativos para niños y niñas y para jóvenes

El diálogo igualitario establecido en las prácticas de “La Verneda Sant Martí”, los estudios rigurosos desde algunas teorías de las ciencias sociales, de la educación y de la psicología, juntamente con el trabajo científico interdisciplinar llevado a cabo desde el CREA, han favorecido la elaboración de nuevos conceptos y metodologías para la transformación de centros escolares en comunidades de aprendizaje.

La participación de los profesionales de la educación, de las familias, de personas representantes de la comunidad y del alumnado se da desde la fase de presentación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y traspasa todas las fases de su desarrollo.

La centralidad del aprendizaje presupone, por un lado, la búsqueda de alternativas – diferentes a la estructura tradicional – de atención para las niñas y los niños de manera que el alumnado esté el máximo tiempo posible en actividades formativas y, por otro lado, la formación para las familias. La propuesta lleva, por ejemplo, a que el trabajo conjunto realizado por el profesorado y el voluntariado rompa estructuras de edad y de grupo (de formación académica, por ejemplo). Se genera también la participación de familiares, de personas de distintas entidades de la comunidad, de voluntarios/as y del alumnado, con profesionales de la escuela para planear cómo potenciar el aprendizaje.

Las expectativas positivas entrelazan las relaciones entre el CREA y los profesionales de la escuela, entre la escuela y los familiares, y entre todos los que se implican en el proyecto basado en un aprendizaje de máximos y de calidad para todas las niñas, niños y jóvenes. Se crea así una corriente continua de animación y apoyo.

Todos los procesos que se realizan: el planeamiento, la búsqueda de recursos y los logros conseguidos se realizan, evalúan y replantean en diferentes comisiones y en reuniones con una Comisión Gestora. Así, la evaluación es un instrumento clave para la mejora de los procesos de participación y de aprendizaje.

La primera escuela de primaria que se transformó en una Comunidad de Aprendizaje fue la escuela “Ruperto Medina”, localizada en Portugaleta (País Vasco). Esta escuela inició su proceso de transformación en febrero de 1996, cuando buscaba una alternativa para trabajar con el alumnado superdotado, ya que entendían que este colectivo terminaba abandonado en las aulas, porque el profesorado se dedicaba mayoritariamente al

alumnado “más lento” – explica la directora del centro en la entrevista realizada por Mello (2002) –. Desde el inicio, los cambios fueron evidentes, tal como se observa en las palabras de la directora y de la coordinadora o en el material de divulgación que la escuela produce cada año y distribuye a las familias, al voluntariado, a las autoridades locales, a las asociaciones del barrio, etc. Destacamos aquí las dos principales transformaciones presentes en esas fuentes: a) la mejora del aprendizaje del alumnado; y b) el aumento de la participación de las familias y la presencia de voluntariado en la escuela.

En breve tiempo, otras tres escuelas del País Vasco se transformaron en Comunidades de Aprendizaje y desde entonces la propuesta se difunde por diferentes autonomías del Estado Español y es estudiada por investigadoras e investigadores de otros países que también deciden difundirla y apoyarla.

Como camino metódico, para apoyar la transformación de una escuela en una Comunidad de Aprendizaje, el CREA construye unas orientaciones que envuelven dos grandes etapas. Éstas implican el diálogo y la participación de los diferentes agentes educativos que se encuentran en la escuela: gestores, profesorado, funcionarios, representante del poder público, estudiantes y sus familiares y personas de la comunidad local.

La primera etapa, de ingreso en el proceso, implica las fases de sensibilización, de toma de decisión, de sueño, de selección de prioridades y de planificación. En la segunda etapa, de consolidación de la propuesta, se dan procesos para planificar los cambios propuestos donde se contempla tanto la investigación como la formación y la evaluación.

En la fase de sensibilización se divulga el proyecto a profesionales y personas de la comunidad educativa. En la fase de formación se exponen a los diferentes colectivos los planteamientos teóricos del actual contexto social, las características de los proyectos que más éxito han tenido a escala mundial, los principios del aprendizaje dialógico y los cambios que la escuela vivirá en el proceso de transformación. A continuación, profesionales y demás personas de la comunidad educativa toman la decisión sobre transformar, o no, la escuela en una Comunidad de Aprendizaje. En caso afirmativo, todos los colectivos se implican en la fase de los sueños, soñando la escuela que desean crear, planteando el diálogo en todas las interacciones y planificando las actividades para intensificar y diversificar las fuentes de aprendizaje de los estudiantes, de los profesionales y de las personas de la comunidad. Después, en la fase de prioridad, los sueños se organizan y ordenan por temática y prioridad por medio de una comisión mixta compuesta por diferentes agentes educativos (profesorado, estudiantes, familiares, voluntariado, personas de la comunidad local). Esta comisión se encarga de presentar las prioridades a todas las personas de la comunidad educativa y, entre todas, deciden el plano de acción a aplicar para conseguir las transformaciones soñadas –fase de planificación–. Así, en pocos meses, la Comunidad de Aprendizaje asume los nuevos rumbos trazados colectivamente.

Ya durante la primera etapa, se ponen en funcionamiento las prácticas de gestión democrática a través de las comisiones mixtas y de la comisión gestora del proyecto (con representantes de las diferentes comisiones que participan en el seguimiento y consecución de las diferentes tareas). También se inician prácticas de intensificación y de diversificación de relaciones y de fuentes de conocimiento en la escuela: entrada de familiares y de personas de la comunidad en el aula que interactúan con el alumnado (grupos interactivos), en la biblioteca (para apoyo a la lectura, a la escritura, a las tareas escolares), en talleres (para aprender o enseñar diferentes actividades propuestas).

En la segunda etapa de transformación de la escuela, la de consolidación de la propuesta, con la Comunidad de Aprendizaje en pleno funcionamiento, hay una investigación y evaluación conjuntas y constantes, se informa sobre los cambios necesarios y sobre los temas para la formación de los profesionales, de los estudiantes, de voluntariado y de familiares en el espacio de la escuela. Estos elementos renuevan y mueven a la Comunidad de Aprendizaje permanentemente.

Todas las fases se orientan por el aprendizaje dialógico, concepto elaborado por Flecha (1997) y que garantiza los principios de la propuesta metodológica. El aprendizaje dialógico se presenta como eje tanto para el trabajo en el aula, como para el que está relacionado con la organización y funcionamiento de la escuela. Así, en una Comunidad de Aprendizaje se busca garantizar el aprendizaje de máxima calidad para estudiantes, profesionales y personas de la comunidad local (ver Elboj, Puigdeviol, Soler y Valls, 2002).

Actualmente, en el Estado Español, hay 57 centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, que están logrando una educación de máxima calidad para todos y todas y una convivencia de diálogo y respeto entre personas de diferentes culturas y edades.

En Latinoamérica: Brasil y Chile empiezan a desarrollar este proyecto en algunas escuelas públicas (cada país en tres centros) y Paraguay estudia el hacerlo. En cada uno de estos países se están desarrollando investigaciones relacionadas con el impacto causado por la transformación en el aprendizaje de estudiantes y en el entorno de cada centro.

En este sentido, la pedagogía crítica comunicativa camina a pasos agigantados en centros educativos hacia la transformación institucional y social.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Para finalizar el presente artículo, volvemos a la cuestión que presentamos al inicio del texto: ¿cuál es el papel de la escuela en la sociedad? Y añadimos esta otra: ¿cómo realizar tal papel?

Para responder a tales interrogantes, recurrimos a la síntesis elaborada por Ferrada (2001) al analizar los elementos tomados por Flecha para la elaboración de la propuesta

de Comunidades de Aprendizaje. Según la autora, se derivan siete postulados de la teoría crítico comunicativa que están en la base de Comunidades de Aprendizaje:

a) Todos los procesos educativos deben promover una racionalidad comunicativa: esta idea está relacionada con la forma como la comunidad escolar utiliza los diferentes conocimientos. La autora explica ese hecho diciendo que desde la Teoría Crítica se ha pensado el uso de la razón dialéctica para comprender y explicar los fenómenos de la cotidianidad, pero que la incorporación de una racionalidad comunicativa como base de la acción escolar consigue contemplar de forma más completa los aspectos educativos, al incluir la resolución de los conflictos mediante pretensiones de validez y la búsqueda de una comprensión intersubjetiva en la que sus miembros, sujetos capaces de lenguaje y acción, se presentan en igualdad de condiciones.

b) La realidad educativa entendida como un proceso sociológico, sin olvidar las contribuciones provenientes del ámbito psicológico: a partir de esta perspectiva, la visión psicológica de los procesos de aprendizaje complementa la visión sociológica. La Teoría Crítica comunicativa de la educación acepta las formulaciones psicológicas en muchos aspectos de las teorías de aprendizaje, pero no basa la explicación del fracaso escolar en las limitaciones individuales, ni de grupos sociales determinados, como hacen las teorías educativas tradicionales. A partir de esta perspectiva, el fracaso acontece, la mayoría de las veces, por una incapacidad comunicativa. Esta incapacidad evidencia una patología social que traspasa las murallas de la escuela. Se trata, por tanto, de “despsicologizar” la educación, sin, entre tanto, dejar de valorizar las contribuciones de la psicología al ámbito educacional.

c) Igualdad educativa para los distintos grupos sociales, no homogenización cultural, sino el derecho que todos y cada uno de los diferentes grupos tienen a participar en la igualdad de condiciones del sistema educativo: este postulado muestra que una Teoría Crítica comunicativa de la educación debe luchar por la incorporación, validación y legitimación de todos los grupos sociales, favoreciendo el establecimiento de una educación democrática y respondiendo directamente a la igualdad de género, razas, clases sociales, etc.

d) La comunicación racional mediada por el lenguaje y el valor del colectivo con la capacidad de la acción humana, como bases fundamentales para la transformación social: la teoría comunicativa crítica de la educación entiende la capacidad comunicativa racional y la capacidad de intervención humana como propias de la naturaleza humana y, ambas, son constituyentes del colectivo social, por tanto quien es parte de la sociedad y de la escuela es también responsable para emprender cualquier acción transformadora en las mismas. Así, a partir de los procesos de comunicación racional dialógica, motivados por la agencia humana, es posible organizar movimientos sociales que hagan avanzar políticas que busquen una sociedad más justa, igualitaria y libre.

e) Las actividades pedagógicas deben caminar hacia el encuentro de los deseos del grupo social para el cual se desarrolla y de las proposiciones del conocimiento oficial, debiendo posibilitar la selección, transmisión y evaluación de los conocimientos que circulan en la escuela: respecto a este ítem, la autora Ferrada (2001) indica que es preciso pensar seriamente en la importancia de la participación de todos los individuos que se relacionan con la acción educativa: en la selección, transmisión y evaluación de los conocimientos socializados. Eso quiere decir que toda propuesta de contenidos debe ser sometida a la evaluación por parte de quien participa en la actividad pedagógica, así como toda validez y autenticidad del conocimiento socializado debe estar en las manos de quien aprende y del grupo social al que pertenece.

f) La escuela es, simultáneamente, reproductora, creadora y transformadora: en esta perspectiva, se cree que la escuela ejerce la función de reproducir la cultura y el poder de unos grupos sociales sobre otros, contribuyendo a la manutención de las desigualdades. Se plantea, por tanto, que la escuela debe mantener su función reproductora, pero a partir de una nueva vertiente: la de reproducir los valores culturales, sociales y materiales que contribuyan a alcanzar una sociedad más justa e igualitaria, más dialógica y libertadora. En ese sentido, la escuela debe cumplir tanto la función de reproducción como de creación y transformación de la realidad social.

g) Incorporación del concepto de crítica en forma multidireccional, todas las proposiciones quedan sujetas a críticas fundamentadas racionalmente: aquí se hace referencia al hecho de que cualquier propuesta ha de estar siempre abierta a recibir críticas pautadas por una racionalidad comunicativa. La teoría crítica comunicativa de la educación implica una actitud abierta a la incorporación de nuevos elementos en la medida en que se basen en la razón del mejor argumento, sin perder de vista, sin embargo, los valores que se consideran universales, como la igualdad, la solidaridad, la democracia y el valor del colectivo.

Para finalizar, vale la pena subrayar que las contribuciones de Freire y de Flecha conllevan posibilidades de transformación tanto a la educación de personas adultas como a la de niñas, niños y jóvenes. Es necesario recordar que fueron pocos los teóricos que se dedicaron a la adultez de manera científica y crítica, ya que gran parte de la pedagogía, en la modernidad tradicional, estuvo dedicada a la infancia y a la adolescencia, produciéndose, incluso, discriminaciones hacia las personas adultas a partir de algunas teorías psicológicas. Los conceptos de desarrollo, inteligencia y aprendizaje sufrieron un impacto directo de esas teorías, produciéndose prácticas igualmente discriminatorias.

Freire fue el principal teórico sobre el estudio de la adultez y la educación desde una perspectiva realista, científica y transformadora, partiendo de lo que es propio en la vida adulta: las personas adultas poseemos una larga experiencia y diversos conocimientos, independientemente de si hemos realizado o no una escolaridad. Así, reconocer y respetar a la persona adulta en su condición de experta en su cultura de origen (lo mismo que plantea Vygotsky en su teoría psicológica) es una necesidad ontológica y epistemológica. Flecha, con el concepto de aprendizaje dialógico, ha aportado más profundidad y

articulación a la teoría pedagógica, tomando como punto de partida a la educación de personas adultas. Pero, en ambos casos, son aportaciones teóricas que se aplican al aprendizaje humano en general, en distintas fases de la vida, ya que tratan los principios ontológicos y epistemológicos. Así, hay que denunciar la confusión que originan autores y autoras al afirmar que tanto Freire como Flecha son teóricos solamente de la educación de personas adultas, ya que no es cierto. Son teóricos que, innegablemente, aportaron a la educación de personas adultas conceptos y conocimientos que cambiaron la perspectiva de análisis y de acción en la educación de personas adultas, pero sus teorías son de un enfoque tan amplio que no sólo abarcan a una etapa específica de la educación sino a todo un proceso continuo a lo largo de la vida.

Esto es así, que tanto la teoría freireana como el concepto de aprendizaje dialógico de Flecha (1997) están en la base de comunidades de aprendizaje, una forma comunitaria y dialógica de pensar y hacer comunicativamente los centros educativos, ya sean para personas adultas o para niños y niñas o jóvenes.

5.- REFERENCIAS

APPLE, M.W. (2000): *Política cultural e educação*. São Paulo, Cortez.

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar e transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.

BECK, U. (1997): La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva, Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 13-73.

-- (1998): *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M. (1994): Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 13-53.

--(1997): La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red, vol. I. Madrid, Alianza.

CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

CHOMSKY, N. (1971): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. Y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.

- FACEPA (1998): *Declaración de los Derechos de las Personas Adultas en Educación*. European Commission. DGXII. Sócrates Programme.
- FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R. (1994): Las Nuevas Desigualdades Educativas, en: CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.
- (1997): *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- (2005): Modelo Comunitario de Prevención y Resolución de Conflictos, en VALLS, R.: *Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar*. Barcelona, Institut Català de la Dona, Generalitat de Catalunya, Crea.
- FLECHA, R; GÓMEZ, J. Y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, A. M. A. (2006) *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba/SP Villa das Letras Editora.
- FREIRE, P. (1994): Educación y participación comunitaria. En: CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 83-96.
- (1985): *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- (1997a): *A la Sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- (1997b): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- (2001): *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora.
- GABASSA, V. Y MELLO, R. R. (2007): Contribuições da ação comunicativa e da dialogicidade para a transformação das práticas escolares, en: ABRAMOWICZ; A. PASSOS, C.; OLIVEIRA, R. (ORG.). *Desafíos e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores*. São Carlos, Pedro e João Editores, 23-40.
- GIDDENS, A. (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid, Cátedra.
- GIROUX, H. (1986): *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes.

-- (1994): Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. en: CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 97-128.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus.

-- (1991a): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós.

-- (1991b): *La necesidad de revisión de la izquierda*. Madrid, Tecnos. 0).

-- (1996): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.

-- (1998): *Facticidad y validez*. Madrid, Trotta.

-- (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós (p.o. en 1996).

MACEDO, D. (1994): Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa, en: CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona; Paidós, 129-164.

MELLO, R. R. (2002): *Comunidades de aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Relatório de pesquisa: pós-doutorado. São Paulo, FAPESP.

RAWLS, J. (1997): *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

-- (2002): *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, Paidós.

SÁNCHEZ AROCA, M. (1999): La Verneda-St. Martí: school where people dare to dream, *Harvard Educational Review*, 69.(3), 320-335.

VYGOTSKY, L. S. (1979): *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

WILLIS, P. (1994): La metamorfosis de mercancías culturales, en: CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 166-206.

Notas

¹ En esta línea se sitúan autores desde diferentes disciplinas, como por ejemplo, Freire (1997a) cuando nos indica que ya desde la infancia actuamos, pensamos y dialogamos, Habermas (1987) o Chomsky (1971) que relaciona competencia lingüística con el cambio del lenguaje dominante y con la creación de nuevas prácticas culturales.

² La Carta de los Derechos de las Personas Participantes surgió en el Fórum de los Agentes Sociales (Barcelona, 1996) ante la necesidad de dejar por escrito los derechos de la educación para personas sin título

universitario. Se presentó en 1997 a la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas de la UNESCO.

³ Las asociaciones de personas participantes: colaboran con la Coordinadora de Entidades del barrio en lo referente a necesidades de infraestructuras, en la lucha contra las situaciones discriminatorias y en las ofertas culturales. Mediante esta coordinadora se quieren racionalizar todas las ofertas culturales. Estas asociaciones pertenecen a FACEPA (Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas) que se rige por la consecución de una educación de calidad, en la lucha contra las desigualdades culturales y educativas y la exclusión, en su trabajo basado en la gestión de proyectos educativos realizado por las personas participantes, por buscar la calidad pedagógica y por fomentar la solidaridad entre los diferentes colectivos y asociaciones. Las asociaciones de personas participantes colaboran también con la Coordinadora de Entidades del barrio en lo referente a necesidades de infraestructuras, en la lucha contra las situaciones discriminatorias y en las ofertas culturales. Mediante esta coordinadora se quieren racionalizar todas las ofertas culturales.

⁴ Por ejemplo, participaron en la elaboración del Manifiesto para una Educación Intercultural de Personas Adultas en Europa, que forma parte del proyecto: “¿Quién habla? La voz de las personas inmigrantes en la educación de personas adultas”. FACEPA (2001-2003). European Commission. Socrates Programme.

⁵ Este congreso lo realizó el Consejo de Mujeres de Barcelona y la asociación de mujeres de este centro participó mediante una comunicación donde se pedía la importancia y necesidad de su voz, como mujeres de bajo nivel adquisitivo y formativo.

⁶ En sus principios se encuentran los criterios que incumben a los diferentes colectivos implicados en educación de personas adultas (universitario, profesorado, participantes). Se pueden consultar en la página web: <http://www.facepa.org/PDF/ES/codietico.pdf>.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

DE MELLO, R. y LARENA, R.: (2009): Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos, en FLECHA GARCÍA, R. y STEINBERG, S. (Coords.) *Pedagogía Crítica S.XXI* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 119-140 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3966/3988
ISSN: 1138-9737