

"ENLAZANDO MUNDOS": UN MODELO PEDAGÓGICO QUE CONSTRUYE ESPERANZAS DE IGUALDAD E INCLUSIÓN EN ESCUELAS PÚBLICAS¹

Donatila Ferrada²
Universidad Católica de la S. Concepción.
Alonso de Ribera 2850, Concepción.
dferrada@ucsc.cl

"Quienes en educación oponen ciencia a sueños, no son científicos. Quienes dicen déjmonos de utopías, bajemos a la realidad, nunca mejorarán la realidad y ni siquiera llegarán a conocerla" (Ramón Flecha, 2007)

RESUMEN

El sostenido deterioro de la calidad de la educación pública chilena, asociado, entre otros aspectos al proceso de privatización y masificación, ha fortalecido las desigualdades educativas afectando a escuelas que atienden un alumnado con vulnerabilidad social y económica. Esta situación ha movilizadado a un conjunto de agentes sociales en la búsqueda de un modelo pedagógico que apunte a la generación de igualdad de aprendizaje para todo el alumnado.

Este artículo sistematiza el recorrido realizado por estos agentes y examina las bases teóricas y empíricas que sustentan su planteamiento a través de la presentación del modelo pedagógico *Enlazando Mundos* fundado sobre la base de una pedagogía dialógica que persigue tanto una ampliación del horizonte cultural del alumnado como altos logros de aprendizajes para todo ellos.

Palabras claves: Sistema de educación pública, alumnos social y emocionalmente vulnerables, principio dialógico, pedagogía crítica.

ABSTRACT

The deterioration and systematic dismantling of public education provoked by ongoing aggressive privatization proposals, which undermine the provision and quality of educational services, is producing growing public and scholarly concern in Chile.

This article explores one learning and teaching experience funded on critical thinking and dialogical principles, *Enlazando Mundos*, whose main directions are not only to incorporate teaching methodologies to empower socially disadvantaged students but also respond critically to the public school attack.

Key words: Public school system; socially disadvantaged students; critical thinking; dialogical principle.

¹ Este artículo forma parte del Proyecto FONIDE 03/2007.

² Coordinadora General del Grupo de Investigación en Intervención para la Promoción de la Igualdad Educativa **Enlazador de Mundos**.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de fundamentos teóricos y prácticos resulta fundamental al momento de pensar en una organización humana y en un proyecto de intervención pedagógica en vista de avanzar en una propuesta dirigida a la generación de igualdad educativa en escuelas públicas chilenas. Esto no sólo por la base estructural científica que debe avalar todo proyecto, sino también por la precaución de no aventurarse en propuestas cuyos resultados se pueden anticipar.

En este escenario, los principales referentes teóricos que hemos asumidos tienen que ver, primero, con la discusión internacional sobre el debate de las teorías sociales actuales que han venido demostrando más acertadamente los procesos de permanente cambio en que se encuentra nuestra sociedad. Segundo, la necesidad de revisar el contexto latinoamericano respecto de lo que ha sido la comprensión sobre el concepto de desarrollo y educación de nuestros pueblos. Y tercero, la revisión de los antecedentes científicos respecto de las condicionantes que vienen resultando determinantes al momento de implementar proyectos pedagógicos dirigidos a las mejoras de aprendizajes del alumnado.

1. La discusión internacional sobre los referentes sociológicos.

Si bien es cierto, las teorías sociológicas contemporáneas nos han puesto en evidencia un sinnúmero de problemáticas altamente complejas por la cuales atraviesa nuestra sociedad actual, tales como, la crisis de sentido (Beck, 1998), la nueva organización social vinculada con el acceso y capacidades cognitivas de los sujetos para el trabajo en redes de información cada vez más compleja (Castells, 1994) lo cual segrega y excluye a la mayoría de los sujetos que habitamos el planeta, entre muchas otras. También es cierto, que estas mismas teorías nos han mostrado las claves para avanzar en esas mismas problemáticas, tal es el caso de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), la teoría de los procesos reflexivos de Giddens (1994), donde el diálogo entre los sujetos y la reflexión sobre la identidad de los sujetos asumen el eje central en la búsqueda de solución de nuestras problemáticas.

Desde este contexto compartimos con Flecha (2001) cuando afirma que las sociedades son cada vez más dialógicas, porque el diálogo está ingresando paulatinamente en todos los ámbitos tanto públicos como privados y políticos. Si hacemos un ejercicio de contraste entre la sociedad premoderna, industrial, sin duda hoy el diálogo se ha instalado como una realidad constatable, algo poco imaginable hace sólo unas décadas atrás.

Otros autores plantean que cada vez más intentamos resolver nuestras diferencias (a nivel personal, grupal, cultural, etc.) mediante el diálogo. La modernidad dialógica permite que en nuestros centros escolares también podamos y debamos resolver los conflictos y respetar las diferencias mediante el diálogo, demostrando que es posible realizar la igualdad de diferencias, una igualdad de derechos que incluya el respeto y la diversidad (Aubert y otros, 2004: 23)

Las ciencias sociales y de la educación aportan elementos para organizar las relaciones humanas en base al diálogo y al consenso (Habermas, 1987; Freire, 1997). Existen propuestas de cómo resolver situaciones de desigualdad sobre la base del diálogo (Freire, 1997), cómo desarrollar perspectivas y prácticas transformadoras dirigidas por proyectos reflexivos de las personas (Beck y Giddens, 1994).

Sobre la base de estos antecedentes, hemos optado por estos referentes de las ciencias sociales que permiten sustentar científicamente la posibilidad de llevar adelante un proyecto de carácter dialógico.

2. El concepto de desarrollo y educación.

La comprensión acerca de los conceptos y paradigmas de desarrollo y educación resultan fundamentales al momento de pensar en acciones concretas respecto de las posibilidades de avanzar en ambos aspectos.

En el campo del concepto de desarrollo, el discurso en Latinoamérica ha sido hegemonizado por politólogos, sociólogos y economistas que deciden y organizan las decisiones estatales, y lo entienden *como una intervención exógena a los beneficiarios, cuyas acciones se validan en logros materiales, sociales y políticos que alcanzan los individuos y las sociedades, en cuanto resultados y ordenaciones funcionales al sistema económico dominante* (Pinto, 2007: 60).

Resultaría redundante profundizar sobre las limitaciones de este concepto y sobre las omisiones de las dimensiones humanas que no se consideran como parte del desarrollo, así también como del nulo protagonismo de los sujetos "beneficiarios" como gestores de su propio desarrollo.

En la búsqueda de una acepción más profunda e integradora de las otras dimensiones del desarrollo, encontramos eco en el concepto de desarrollo que se entiende como

el logro de condiciones culturales, institucionales, éticas, políticas, y por cierto económicas, condiciones de entorno que potencien la transformación de los seres humanos en verdaderas personas humanas dotadas de dignidad, de subjetividad, de sociabilidad, de trascendencia, entes dialógicos en los cuales conviven sus características biológicas y espirituales, estas últimas productoras del conocer, el hacer y del amar (Boisier, 2006: 146).

Desde esta óptica, entendemos el desarrollo como un concepto complejo y dinámico donde los actores sociales se movilizan para iniciar procesos de transformación enfocados hacia el logro de todas sus expresiones humanas, en cuyos procesos los propios sujetos deben estar necesariamente involucrados tanto desde sus propias prácticas cotidianas territorializadas como en la toma de decisiones políticas provenientes desde el Estado. Por consiguiente, suponemos que el desarrollo no se produce únicamente cuando se interviene desde afuera (lo externo) sino que el desarrollo se logra cuando una gran diversidad de agentes y agencias sociales se movilizan para alcanzarlo, con el requisito básico de que deben ser los propios involucrados quienes tienen que pronunciarse y movilizarse para alcanzarlo.

En correspondencia con el concepto de desarrollo que aquí se asume, la dimensión del desarrollo en Latinoamérica que mejor recoge esta dimensión de protagonismo de los propios sujetos es la del Desarrollo Humano, entendida como un *cambio en el involucramiento de los actores beneficiarios de los procesos, los resultados y la perdurabilidad en el tiempo de los logros materiales y no materiales alcanzados con sus actividades...se trata de cambios en los sujetos y en sus relaciones cognitivas, efectivas y territoriales* (Pinto, 2007: 50). Esta comprensión, nos orienta hacia la asunción de un protagonismo de todos y cada uno de los agentes sociales que deciden desarrollarse (o transformarse) tanto en sus definiciones como en sus propias prácticas sociales, aspecto que garantiza la territorialización y mantención de dicho desarrollo (o cambios). Es entonces a partir y a través de este protagonismo que se podrá exigir al Estado, examinar sus políticas y contribuir con propuestas de mejoras, es decir, el diseño y ejecución no están localizadas en un solo ámbito (el Estado diseña, actores

ejecutan), sino en ambos y en permanente interacción (Estado y actores diseñan y ejecutan).

Ahora bien, en el campo específico de la educación, en primer lugar, el concepto que ha hegemonizado las políticas públicas en el contexto latinoamericano ha sido un concepto obsoleto y estático de educación, entendido como aquel acto verificable y controlable que apunta a la transmisión de los conocimientos científicos y técnicos, los valores y normativas sociales tradicionales. Esto, a pesar que las propias reformas latinoamericanas se sustentan teóricamente en visiones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza.

En la búsqueda de una vinculación entre desarrollo y educación encontramos correspondencia cuando se la define a esta última como aquella *promoción de interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones subjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa. Esto fundamenta que quienes participan adquieren protagonismo para intervenir en cada una de las decisiones educativas, mediante las interacciones que mantienen entre sí para la construcción de nuevos significados cuando deciden emprender proyectos conjuntos dirigidos a transformar los espacios de aprendizajes* (Ferrada y Flecha, 2008: 45).

Desde esta comprensión, educar significa, precisamente la transformación de cada sujeto que enseña y aprende como resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela cuando son justificadas desde pretensiones de validez. Este concepto de educación no sólo dinamiza desde el propio sistema de creencias que portan todos los sujetos implicados en un proceso educativo sino que asimismo puede orientar las acciones prácticas que se realizan cotidianamente en los distintos espacios de encuentro comunitario.

Esta concepción dialógica de la educación comprende este fenómeno como un proceso de permanente dinamismo dado por la diversidad de interacciones sociales que mantienen los sujetos humanos durante toda su vida y que son mediadas por el diálogo y las acciones que mantienen entre ellas cuando buscan entenderse respecto de algo sobre el mundo que comparten (sea objetivo, social, subjetivo u otro).

Esta concepción dialógica de la educación ofrece posibilidad, movilización, optimismo y realización a los sujetos que no han podido desarrollarse mayormente, esto porque la educación requiere de mayor diversidad de interacciones con otros distintos a los que se interactúa a diario.

Desde este marco de discusión nos queda claro que desarrollo y educación deben ir inextricablemente de la mano, y que para avanzar en ellos es requisito básico y fundamental el involucramiento protagónico de los sujetos participantes situados social, cultural y territorialmente.

3. Los antecedentes científicos que revelan condicionantes claves a considerar.

Una revisión de la literatura científica ha demostrado en distintos contextos geográficos y culturales -incluido Chile-, que la escuela con vulnerabilidad social y económica requiere de proyectos pedagógicos curriculares que se distingan radicalmente de los actuales modelos que no están dando cuenta de los logros de aprendizajes exigidos en el contexto nacional. Frente a la búsqueda de referentes teóricos y empíricos se hace urgente considerar -al menos-, en la elaboración de un proyecto pedagógico alternativo y transformador, los siguientes hallazgos:

1) Es imposible que un profesor pueda atender a la totalidad de alumnos que tiene al interior del aula y, de manera especial, cuando éstos provienen de familias no académicas con

vulnerabilidad socio-económica (Dávila y otros, 2005); 2) el rendimiento escolar de este alumnado en el aula tradicional, tal cual funciona en la actualidad en Chile, un profesor para 40 a 45 alumnos, presenta un rendimiento tipo campana de Gauss, es decir, muy pocos logran aprender, muchos aprenden algo y unos pocos aprenden nada (Redondo y Cols, 2003; Dávila y Cols, 2005); 3) existe una alta relación entre la escolaridad de los padres y su capacidad de consumo cultural con el éxito o fracaso en la escuela del alumnado (Dávila y Cols; 2005); 4) asimismo este tipo de alumnado porta un capital cultural diferenciado del capital cultural de la escuela, por consiguiente, se dificulta la comprensión de los contenidos educativos (Bourdieu, 1985); 5) que los niños aprenden más fuera del aula que dentro de ella, por tanto, el aprendizaje se da mejor en relaciones de confianza, cercanía y de pares (Flecha, 1998); 6) el aumento de interacciones sociales de los sujetos permite aumentar su capital cultural, por tanto, cuanto más sujetos están involucrados en su aprendizaje, es mejor (Elboj y cols, 2003); 7) consecuentemente con esto, el ingreso de Colaboradores de Aprendizaje al aula produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Flecha y Piuvert; 2003); 8) y que los alumnos aprenden más, cuando trabajan los saberes instrumentales, tales como matemática y lenguaje asociados a valores como la solidaridad en el proceso de comprensión de estas materias, es decir, cuando hay alguien que ayuda desinteresadamente a otro (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2004); 9) resulta fundamental la creación de un clima estimulante basado en expectativas positivas (Cole y Scribner; 1977; Chomsky, 1977; Luria, 1987) de todos y todas para alcanzar los máximos rendimientos; 10) existe una contradicción en dedicar los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de los que van por atrás, esto sólo los relega más" (Levin y Soler, 1997), por el contrario, el uso de metodologías dirigidas a superdotados aplicadas a aquéllos de menor rendimiento permite una aceleración significativa de los aprendizajes de éstos (Flecha, 2004); 11) el modelo de aprendizaje dialógico da cuenta de un aprendizaje de calidad en contextos de alta vulnerabilidad social y resulta más eficiente que el modelo de aprendizaje significativo, puesto que permite nivelar hacia un rendimiento de máximo a la mayoría del alumnado de un mismo curso (Flecha, 1997; Aubert y cols; 2004). El enfoque curricular crítico comunicativo se fundamenta desde una teoría de la dialogicidad que permite dar respuesta a un currículo construido con y desde la comunidad y se condice con el modelo dialógico necesario para la superación de las desigualdades de aprendizajes en el aula que atiende sectores sociales vulnerables (Ferrada, 2001).

Desde esta comprensión, la apuesta por alcanzar calidad de aprendizajes en escuelas vulnerables requiere de un enfoque pedagógico que, al menos, considere la multiplicidad de variables implicadas en los fracasos en los logros de aprendizajes de este tipo de alumnado, al mismo tiempo, que requieren resituar tanto la formación del profesorado como la participación de la comunidad educativa y social en el trabajo pedagógico que se produce tanto dentro como fuera del aula, a fin de permitir un desarrollo educativo exitoso del alumnado que asiste a este tipo de escuela.

La literatura científica también nos advierte que la complejidad de este tipo de desempeño laboral requiere de intervenciones interinstitucionales que contemplen al menos tres vínculos claves para llevar adelante este tipo de empresa, a saber, escuela-universidad-comunidad (Hargreaves; 1999; Tejada; 1998; Imbernón; 1994). De las múltiples experiencias realizadas en distintas partes del mundo que intentan establecer estos vínculos, se pueden distinguir distintas formas de abordarlos, entre ellas, están las asesorías, las capacitaciones, las redes y las comunidades de aprendizaje (Day; 2005). Entre éstas, las que dan cuenta de mo-

delos más exitosos y acordes con este tipo de contexto, son las Comunidades de Aprendizaje, definidas como proyectos de transformación social y educativas dirigidas a lograr el éxito académicos de todos y todas (Flecha, 1997). Dentro de este marco de acción, el rol del profesorado y sus requerimientos laborales, el rol de la universidad y sus competencias investigativas, y el rol de la comunidad y sus aportes culturales han demostrado ser el eje central para alcanzar éxitos académicos de estudiantes de escuelas caracterizadas como vulnerables. Al mismo tiempo que la participación desde la génesis de los proyectos de todos estos agentes, evidencian un compromiso y protagonismo en la acción pedagógica que permite sostenerla en el tiempo, al transformar las prácticas cotidianas del quehacer educativo al interior de la escuela (Ferrada, 2005)

Por un lado, también es un dato científico que existen innovaciones educativas que funcionan y que tienen larga data histórica en varias zonas geográficas del mundo³. Lo particularmente interesante es que estas innovaciones educativas no responden sólo a diseños creativos, sino que dan cuenta de una larga experimentación en el tiempo y en distintos países, alcanzando todas ellas altos indicadores de éxito.

Por otro lado, existe la constatación científica que las respuestas educativas a los cambios sociales y de la sociedad del conocimiento pueden ser muy diversas, aunque demuestran ser efectivas cuando están de acuerdo con las tendencias sociales (Flecha, 2004). Asimismo, se ha demostrado que el fracaso escolar no es sólo responsabilidad del profesor y de la escuela, sino que de toda la comunidad (Gómez, 2004), donde las políticas del Estado también constituyen variables determinantes frente al éxito o fracaso escolar (Ferrada, 2005).

En consecuencia, para la elaboración de un modelo pedagógico que considere un concepto de desarrollo humano, una concepción dialógica de la educación y la pedagogía y se avale en evidencia científica, se requieren tres condiciones básicas: 1) las universidades y sus equipos de intelectuales deben asumir un rol protagónico en la contribución de la superación del fracaso escolar, desde donde construir conocimiento desde los propios centros y no desde los escritorios; 2) Iniciar un proceso de construcción de conocimiento de carácter intersubjetivo donde la espacios participativos de carácter comunitario donde sean las propias personas quienes reconozcan sus problemáticas y propongan alternativas de soluciones a las mismas; y 3) tomar decisiones políticas con avales científicos considerando los contextos latinoamericanos, además de los antecedentes europeos y estadounidenses, puesto que nuestra realidad social, cultural y económica -a pesar de los procesos de globalización económica y cultural- sigue manteniendo particularidades propias que tienen que ver con características socio-antropológicas que no se pueden desconocer, al momento de intentar introducir transformaciones.

ENLAZADOR DE MUNDOS: AGENTES SOCIALES MOVILIZADOS POR LA IGUALDAD EDUCATIVA Y POR LA CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DEL CONOCIMIENTO.

La sensibilización sobre el diagnóstico del sostenido deterioro de la educación pública chilena en instituciones educativas que se desenvuelven en contextos de vulnerabilidad social y económica -cuyos procesos educativos fortalecen el círculo de la exclusión de un gran número de niños y niñas-, y la profunda convicción de que es posible revertir dicha situa-

³ Por citar los más destacados: Programa de Desarrollo Escolar dirigido por James Commer; Escuelas Aceleradas dirigido por Henry Levin; Programa de Éxito para todos y todas dirigido por Robert Slavin, todos ellos en EE.UU. funcionan desde **comienzo de la década del sesenta** a la fecha y son tremendamente exitosos. Las Comunidades de Aprendizaje dirigido por Ramón Flecha en España desde comienzo de los 90 a la fecha, con éxitos extraordinarios.

ción, que compartimos un grupo de agentes sociales y educativos, nos hizo organizarnos en un grupo humano unidos por el compromiso y la responsabilidad ética de colaborar en la búsqueda de alternativas válidas que apunten a generar igualdad educativa en escuelas públicas chilenas.

Enlazador de Mundos se ha organizado como un grupo de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa, que si bien, tiene su asiento en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, convoca agentes y agencias diversas, y con distintos niveles de formación académica, entre ellos, académicos, estudiantes de pregrado y postgrado de distintas universidades; profesores y estudiantes de distintas escuelas; madres, padres, apoderados y vecinos de la comunidad cercana a la escuela; profesionales y no profesionales interesados en participar en el proyecto. Es decir, Enlazador de Mundos, convoca a la vinculación entre agentes que tradicionalmente se desenvuelven en ambientes separados y diversos, estableciendo relaciones e interacciones entre mundos desarticulados (un académico y una madre dueña de casa; entre un profesional universitario y un obrero campesino, entre un estudiante de enseñanza básica y un estudiante de doctorado, etc.), pero que requieren con urgencia interactuar para modificar los procesos intersubjetivos entre ellos, los que permitirán transformar tanto las percepciones como las acciones y responsabilidades sociales de cada uno de los agentes que participan en el proyecto. Asumiendo con ello tanto una concepción dialógica de la educación y la pedagogía como avalando que hoy existe suficiente conocimiento científico para resolver los fracasos escolares de niños y niñas que provienen de sectores sociales, culturales y económicos desfavorecidos, y que no podemos quedarnos como espectadores pasivos frente a la profundización de estas desigualdades.

Partimos del hecho que para la transformación de la escuela pública actual no es suficiente la colaboración entre la comunidad educativa y la comunidad social en que está inmersa la escuela, sino que, además de éstas, se hace necesario que otros actores sociales e instituciones establezcan redes de cooperación y colaboración para dar una respuesta real a este tipo de alumnado, el aumento de las interacciones sociales diversas tiene un impacto fundamental en el capital cultural del estudiante, por ende en su rendimiento en cuanto al logro de aprendizajes.

Los antecedentes anteriores, fundamentan su nombre, que toma prestado de la cosmovisión maya, la cual sostiene la existencia de universos paralelos o distintos niveles de dimensiones, y que el ingreso a éstos es por medio de los sellos solares que actúan a modo de portales. Enlazador de Mundos, es uno de esos sellos solares, y significa el umbral entre las vidas, aquello que establece vínculos entre las distintas dimensiones. Nosotros hemos establecido una analogía entre la diversidad de agentes y agencias sociales que componen nuestro grupo, que de alguna forma representan esos universos paralelos, y que el objetivo compartido es lo que establece el vínculo entre todos y que constituye la fuerza o la energía que nos enlaza los unos a otros a fin de encontrarnos construyendo una sociedad mejor a partir del esfuerzo compartido por todos y en beneficio del desarrollo de todos.

Enlazador de Mundos asume el lema "Movidos por el deseo de transformar y transformarnos con los otros, transformar el mundo", lo cual se pretende materializar a través de tres características fundamentales que lo distinguen de otros grupos en funcionamiento. La primera es que todo el trabajo que se realiza es de carácter voluntario, es decir, sus miembros no perciben remuneración alguna. La segunda, es que asumen un modelo de gestión altamente participativo y dialógico resultado de la propia dinámica que se ha ido autoge-

nerando al interior del grupo, lo que ha dado como resultado un modelo de gestión organizado a través de coordinaciones, en función de las necesidades que emergen y de las competencias de sus miembros, donde priman siempre las razones del mejor argumento y no las razones del poder. Y la tercera, es que los proyectos que se inician en las escuelas son proyectos que se construyen con sus propios protagonistas y que la labor asumida por el equipo completo es de colaboración, esto es, no se trata de trasladar modelos armados en escritorios, sino que de poner a disposición de todos los conocimientos que porta cada uno de los miembros al servicio de la materialización de un proyecto que quiere desarrollar la comunidad educativa, donde todos asumen un protagonismo central, profesorado, alumnado, apoderados, vecinos, profesionales, etc. Tampoco se trata de cumplir con un rol de asesor al interior de la escuela, puesto que esto implicaría asumir un rol de experto (quienes saben lo que se debe hacer en la escuela: el grupo de la universidad) frente a un grupo de profesionales (quienes ejecutan lo que se debe hacer en la escuela: los profesores), ya que esto estaría repitiendo el modelo de fracaso que ha implementado la reforma educativa chilena y que la literatura ha demostrado que no resulta.

Desde este escenario, el grupo Enlazador de Mundos organiza su trabajo en torno a las áreas de, 1) Investigación, que comprende Proyectos de Investigación, Tesis de Postgrado, Tesis de Licenciatura; 2) Proyectos de Intervención, que comprende la elaboración de modelos pedagógicos dirigidos a la superación del fracaso escolar, construidos con los propios sujetos involucrados; 3) Extensión, Publicaciones, Proyectos de extensión, Conferencias y Ponencias de los productos del grupo en eventos científicos; 4) Formación, comprende todos los procesos de formación dirigidos a la comunidad que se compromete con la superación del fracaso escolar; 5) Participación en Terreno, comprende todas las actividades que el grupo realiza al interior de los proyectos en las escuelas.

En este artículo es de nuestro interés presentar el proyecto de intervención desarrollado a la fecha y que constituye un modelo pedagógico que hemos denominado Enlazando Mundos que hasta hoy se encuentra con amplia validación empírica, dado que cuenta con 4 años de puesta en práctica, contemplando una muestra que abarca desde el nivel preescolar hasta la enseñanza media, con resultados de éxitos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Entre los primeros se encuentra la rápida nivelación hacia arriba que se produce en la totalidad del alumnado en cuanto a logros de aprendizajes. Y entre los segundos, la mejora sustantiva en la ampliación del archivo cultural del alumnado, la mejora del ambiente escolar, el surgimiento de redes de colaboración, entre muchos otros (Ferrada y Flecha, 2008; Bastías, 2008; Saldaña, 2008; Del Pino, 2007; Ferrada y Brauchy, 2008).

EL PROYECTO PEDAGÓGICO ENLAZANDO MUNDOS.

Enlazando Mundos se define como un proyecto pedagógico de transformación social y educativa dirigido a escuelas públicas ubicadas en contextos caracterizados como vulnerables social y económicamente, sobre la base de una concepción dialógica de la pedagogía, hecho que implica la participación protagónica y territorializada de toda la comunidad local en que está inserta la escuela y de otros agentes y agencias externas a ella, que participan colaborativa y voluntariamente en el proyecto y que persiguen con ello ofrecer una educación de alta calidad a todos los niños y niñas que asisten a estas instituciones educativas.

El proyecto *Enlazando Mundos* asume una pedagogía dialógica tanto en sus planos teóricos como prácticos (Ferrada y Flecha, 2008). Esto implica la participación en la elaboración del proyecto al interior de la escuela de -al menos-, tres tipos de agentes: el equipo de inves-

tigadores (Grupo *Enlazador de Mundos*), el cuerpo de profesores de aula (profesorado que decide libremente incorporarse al proyecto transformador) y los colaboradores de aprendizajes (grupo de voluntarios que se forman para ingresar al aula como soporte pedagógico del profesor y que son alumnos de cursos superiores, profesionales, estudiantes universitarios, madres, padres, vecinos, etc.).

Este conjunto de agentes internos y externos a la escuela asumen un compromiso de colaboración mutua y se proponen como meta central la construcción intersubjetiva de todas las decisiones pedagógicas a fin de dar cuenta de la doble dimensión de la sociedad actual, su funcionamiento como mundo de la vida y como sistema. Respecto del primero quiere contribuir a la ampliación transformadora del horizonte cultural de los sujetos (ampliación del archivo cultural), y del segundo, a la generación de igualdad de oportunidades de aprendizaje en todos los niños y niñas a fin de que puedan incorporarse plenamente al sistema (mejora sustantiva en resultados de aprendizajes), pero con herramientas suficientes para transformarlo cuando así lo acuerden los propios sujetos.

Enlazando Mundos asume el trabajo curricular, del aprendizaje, didáctico y evaluativo sobre la base de la construcción intersubjetiva del conocimiento, hecho que implica la construcción colectiva mediante acuerdos dialógicos entre los distintos agentes involucrados en el quehacer pedagógico.

La **Construcción Intersubjetiva del Currículum** se realiza sobre los fundamentos del currículum crítico comunicativo (Ferrada, 2001) y se expresa en que todos los agentes participantes:

1. Alcanzan acuerdo sobre los saberes instrumentales (asignatura en la que se trabajará) definiendo las categorías teóricas y prácticas de estos saberes, teniendo especial cuidado que estas categorías cumplan con el requisito de dialogicidad. Por ejemplo, en el subsector de Lenguaje y Comunicación se trabaja con cinco categorías definidas por Brauchy (2008) que contemplan la dialogicidad: *Conversación y Oralidad*: es aquella experiencia en que el niño es capaz de reconocerse y posicionarse en el mundo a través de la palabra oral y su cuerpo, mediante 1) la práctica de diálogos igualitarios: intervención, aportes, argumentaciones; 2) la conversación afectiva que fomenta la iniciativa y el establecimiento de turnos en contextos naturales y familiares, a fin de reconocer las alternativas de proyectos discursivos: estilos y registros de habla. *Comunicación*: comprende la comprensión y reconocimiento de todas las experiencias comunicativas, en que se estimula la intuición de los niños y se relaciona con el conocimiento tácito o explícito que tienen de sí mismos, de sus familiares, cercanos y del mundo. *Lectura*: es una comunicación socialmente diferenciada de construcción y producción de significados, que enfrenta tanto el reconocimiento del texto como el ejercicio de asignación de significados. *Manejo de la lengua*: comprende el desarrollo y el manejo de la dimensión instrumental: necesidad formativa e informativa, respecto del manejo lingüístico de los niños: morfología, sintaxis, semántica y pragmática. *Escritura*: se considera como un diálogo entre los conocimientos de la vida cotidiana constitutivos de su identidad cultural con los de formas más elaboradas para explicar los aspectos de la realidad. Lectura y escritura son entendidas como experiencias complementarias: soy partícipe y agente en tanto puedo leer y escribir comprensivamente, esto es, lector autónomo; escritor analítico y crítico.
2. Alcanzan acuerdo sobre los saberes sociales (contenidos valóricos) vinculados con los contenidos instrumentales y del contexto en que se trabajará definiendo las categorías teóricas y prácticas de estos saberes que se seleccionan para constituir el currículum de aula.

Estos saberes emanan del propio proyecto de centro, del contexto en que está ubicada la escuela, del contexto nacional, del contexto internacional, los contenidos emergentes desde el propio alumnado, los contenidos emergentes del conjunto de agentes participantes en el proyecto (alumnado, profesores de aula, investigadores, colaboradores de aprendizajes). Por ejemplo, las categorías con las cuales se trabaja actualmente son: *contexto local*: son aquellos saberes que recogen el archivo cultural familiar del alumnado (sistema de creencias, visiones de mundo, registros narrativos, sistemas valóricos, etc.) que permiten vincularlo con la validación de su cultura como expresión legítima y no errónea de la realidad; *Contexto nacional*: son aquellos saberes que recogen el archivo de producción nacional (diversidad de sistemas de creencias y, visiones de mundos, heterogeneidad de registros narrativos y sistemas valóricos, etc.) que permiten vincular al alumnado con un horizonte de comprensión más amplio en el que se reconocen otras culturas como expresiones legítimas; *Contexto mundial*: son aquellos saberes que recogen producciones de carácter internacional (ampliación de la diversidad y heterogeneidad de expresiones culturales y sociales) que permiten vincular al alumnado con una visión más interplanetaria e interdependiente necesaria para el desarrollo de un trabajo en redes sociales que sobrepasan las nacionalidades; *Generadores de igualdad*: son todos aquellos saberes que seleccionan temáticas dirigidas a la inclusión social, al respecto por la diferencia, a fortalecer prácticas de colaboración, tales como, género, clase social, etnia, edad, y todos aquellos saberes que construyan un sentido en que el aprendizaje no termina hasta que mi compañero o compañera no haya aprendido lo mismo que yo.

3. Alcanzan acuerdos sobre los objetivos de la asignatura que se trabaja vinculando los saberes instrumentales con los saberes sociales seleccionados, teniendo especial cuidado en que el saber instrumental encuentre correspondencia directa con el saber social y que nunca deben ir separados. Por ejemplo, si se trabaja la categoría conversación y oralidad ésta debe ir vinculada -al menos- con la categoría del contexto local del alumnado, dada la correspondencia entre el registro de habla familiar con la especialidad del lenguaje y la comunicación.
4. Alcanzan acuerdos y elaboran compartidamente todas las actividades de aula (planificación). El conjunto de agentes participantes planifican cada una de las actividades que se trabajan en el aula teniendo siempre presente, que si bien, cada actividad tiene dos categorías matrices en torno a la cual se trabaja (una instrumental y otra social), deben estar presente el conjunto de categorías previamente definidas sin producir una fragmentación entre ellas. Por ejemplo, si la categoría matriz en la dimensión instrumental es la conversación y oralidad, y en la dimensión social es el contexto local, en esa actividad también se pedirá al alumnado que, comunique, lea, escriba, revise la ortografía desde los saberes provenientes del archivo cultural familiar de procedencia, en relación con los otros contextos (nacional y global) y de generación de igualdad en un ambiente de colaboración mutua entre ellos y apoyados por un colaborador de aprendizaje.
5. Alcanzan acuerdos sobre el diseño y el desarrollo del currículum de aula. Esto implica que quienes diseñan el currículum lo ejecutan, no existe separación entre diseño y desarrollo. Si bien la coordinación y la gestión del trabajo de aula sigue siendo responsabilidad del profesor, los otros agentes que ingresan al aula en calidad de colaboradores de aprendizaje participan también directamente en el desarrollo de las actividades.
6. Alcanzan acuerdos sobre la elaboración de material de apoyo para el colaborador de aprendizaje a cargo de la actividad (guía del colaborador de aprendizaje) y sobre el material de

coordinación de apoyo al profesor para la gestión del aprendizaje en el aula con los colaboradores de aprendizaje y para la integración de las actividades que se desarrollan en el aula (guía del profesor)

7. Alcanzan acuerdos sobre la mantención de la flexibilidad permanente del currículum para la incorporación de otros saberes emergentes que surjan producto del propio desarrollo del trabajo de aula o fuera de ella. Sobre todo la incorporación de los saberes que propone el propio alumnado.

La **Construcción Intersubjetiva del Aprendizaje** se realiza mediante la aplicación de los ocho principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997/2000; Ferrada, 2008) al interior del trabajo de aula, donde todos los agentes participantes deben resguardar que se están cumpliendo:

1. *Dimensión instrumental*: incorporación de los contenidos de los planes de estudios correspondientes al nivel y edad del niño. El alumnado no sólo debe aprender a ser una buena persona, sino que además debe aprender todo lo que corresponda que aprenda a su nivel y edad.
2. *Inteligencia cultural*: fortalecimiento de la capacidad de los sujetos para poder relacionarse, comunicarse e interactuar con otros. Todos los sujetos somos portadores de inteligencia cultural, en consecuencia todos somos inteligentes. Desde este concepto de inteligencia no se jerarquiza ni rotula al alumnado por rendimiento académico inicial, sino que se potencia para que todos logren los aprendizajes esperados, sin trabas previas que lo limiten.
3. *Construcción de sentido*: Frente a los escasos proyectos de vida que tiene el alumnado que vive en contextos de vulnerabilidad, el aumento de referentes sociales distintos al aula (ingreso de colaboradores de aprendizaje), le permite ampliar la posibilidad de elección de proyectos de vida de los que posee en su barrio. Se adquiere sentido en la medida que se observan alternativas posibles de elección.
4. *Solidaridad*: la voluntariedad y gratuidad de los colaboradores de aprendizajes que ingresan al aula ofrece un modelo de solidaridad sobre la práctica diaria al alumnado que carece de discurso teórico y que por lo mismo adquiere mayor validez para éstos. Por su parte, el propio trabajo de aula opera sobre la base de ofrecer la misma oportunidad al otro para aprender, tal cual yo la tengo, es decir, la solidaridad como la entrega de herramientas para aprender, no como la entrega de las respuestas a quien no puede resolverlas en un momento dado. Este apoyo que se realiza a quien está teniendo la dificultad en el aprendizaje es responsabilidad del grupo completo, no sólo del profesor, ni del colaborador de aprendizaje, ni de sus compañeros, sino de todos: *mi aprendizaje termina cuando todos mis compañeros también han aprendido lo mismo que yo. El aprendizaje tiene una responsabilidad sobre todo del colectivo, no sólo individual.*
5. *Diálogo igualitario*: aseguramiento de establecimiento de relaciones comunicativas horizontales mediante la participación igualitaria de todos los miembros del grupo sobre la base del mejor argumento, no mediante el uso del poder. El mejor argumento siempre debe ser susceptible de ser enjuiciado por un nuevo argumento, es decir, opera sobre la base de pretensiones de validez. Desde esta comprensión, el mejor argumento puede provenir indistintamente de un alumno, de un colaborador o del profesor.
6. *Igualdad de diferencias*: el respeto a la diferencia no puede entenderse como una justificación para no buscar la igualdad en el logro de aprendizaje, si así fuere se fortalece la

desigualdad y la discriminación. Se debe respetar la diferencia y asumir el compromiso que tiene cada uno en el logro del aprendizaje del otro, a fin de alcanzar igualdad en la oportunidad para aprender.

7. *Transformación*: el aula tradicional es un aula privada entre un profesor y su alumnado y es monodirigida por éste, la construcción del conocimiento la realiza básicamente el profesor, es un aula subjetiva/objetiva. Es necesario transformarla a un aula pública, codirigida por todos los agentes que participan en el proceso pedagógico, la construcción del conocimiento es resultado de las interacciones que este conjunto de sujetos tiene, es intersubjetiva.
8. *Emocionalidad/corporeidad*: somos sujetos biológicamente empáticos por lo mismo requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica. Es necesario ser tocado en la emoción por el otro que está a mi lado para vincularse a plenitud en el aprendizaje intersubjetivo.

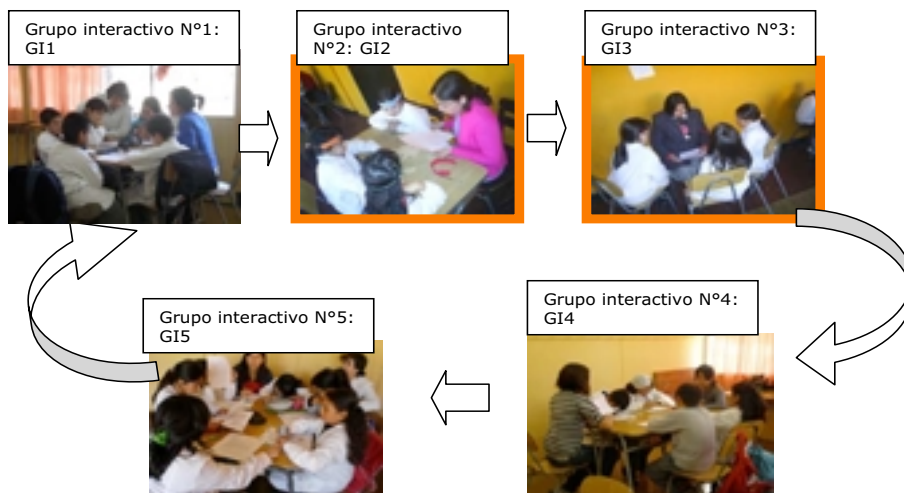
La **Construcción Intersubjetiva de la Didáctica** se expresa en la alta interactividad del aula entre todos los agentes participantes (Aubert y otros, 2004; Elboj y otros, 2002; Ferrada y Flecha, 2008):

1. Se asume un modelo didáctico de carácter eminentemente interactivo, que basa su accionar en las múltiples interacciones de la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible ingresar al aula, a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender, aspecto que se logra a través de los Colaboradores de Aprendizaje que realizan un trabajo voluntario de colaboración en el aprendizaje bajo la orientación del profesor responsable, siendo previamente formados en la asignatura que van a participar y en el modelo dialógico de la pedagogía. Los colaboradores de aprendizaje son adultos provenientes de la comunidad cercana a la escuela, de la sociedad en general, o niños de los propios cursos, como también de cursos superiores de la propia escuela que manifiestan interés por colaborar con sus compañeros. Ellos constituyen un grupo muy heterogéneo a nivel cultural, lingüístico, religioso, educativo, de género, etc., y constituyen un potente resorte pedagógico al interior del proceso transformador y mediatizan la multiplicidad de interacciones que se establecen en las relaciones pedagógicas dialogantes entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, y entre el alumnado y los otros agentes sociales externos a la comunidad, a la vez que movilizan los aprendizajes instrumentales y sociales en el alumnado.
2. La organización de aula asume la metodología de **Grupos Interactivos** donde se distribuye el alumnado en pequeños grupos (4 a 5), el número depende del tamaño del grupo-clase y de voluntarios en el aula, a cargo de un colaborador de aprendizaje. Los chicos y chicas rotan al siguiente grupo una vez finalizada cada actividad (que dura entre 15 a 20 minutos), configurando un aula en permanente dinamismo. Esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje a cada alumno, dado que en cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje distinto, y una actividad distinta para aprender lo mismo, lo que permite proyectar que alguna de esas formas de aprender y de enseñar puede encontrar correspondencia con el alumno.
3. *Rol del profesorado*. Radicalmente diferente al tradicionalmente asumido. Así, de ser un agente solitario y único moderador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasa a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en

práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus estudiantes. De ser el único programador de las temáticas educativas, de las actividades y de las formas de evaluación, pasa a ser coordinador y negociador de las demandas pedagógicas de sus alumnos, de los apoderados y de la comunidad en general, para ser incorporadas al trabajo de aula y fuera de ella. De ser un informador y transmisor de la cultura del currículum obligatorio nacional, pasa a ser un constructor y resignificador del currículum.

4. *Rol del alumnado*, en este modelo didáctico cambia radicalmente respecto de su rol tradicional. Así, de ser un agente pasivo receptor de conocimiento y de normativas establecidas, pasa a ser protagonista de la creación dialógica de conocimiento y negociador de nuevos acuerdos normativos más acordes con el requerimiento del nuevo contexto dialogador que promueve el aula y la escuela en general. De tener un comportamiento de masa, pasa a tener un comportamiento de comunidad en que la colaboración constituye la esencia de las relaciones humanas. De estar circunscrito a las interacciones que le ofrecían el aula tradicional y la escuela, pasa a tener interacciones reales con sinnúmero de agentes sociales que ingresan al aula (los colaboradores de aprendizajes). De estar categorizado por rangos de rendimiento académico y rotulado por diagnósticos clínicos, pasa a ser considerado en condiciones de igualdad con respeto de su propia diferencia. De ser considerado como un alumnado de bajas expectativas, a ser depositario de altas expectativas académicas y sociales.

UN AULA ORGANIZADA CON GRUPOS INTERACTIVOS.



Un ejemplo con cinco grupos interactivos en el área de Lenguaje y Comunicación.

GI1: Colaborador de aprendizaje: estudiante universitario; Categoría instrumental: manejo de la lengua; Categoría social: contexto global.

GI2: Colaboradora de aprendizaje: profesional; Categoría instrumental: lectura; Categoría social: contexto nacional.

GI3: Colaboradora de aprendizaje: apoderada; Categoría instrumental: conversación y oralidad; Categoría social: contexto local.

GI4: Colaboradora de aprendizaje: alumna de curso superior; Categoría instrumental: escritura; Categoría social: generación de igualdad.

GI5: Colaboradora de aprendizaje: académica; Categoría instrumental: comunicación; Categoría social: generación de igualdad.

En síntesis, el modelo didáctico dialógico interactivo permite dar cuenta de 1) la vinculación entre el aprendizaje instrumental y el social al interior de cada actividad programada; 2) la diversificación de estrategias de aprendizaje en cada actividad programada, 3) dar cuenta de los períodos breves de atención del alumnado cuidando la duración de las actividades programadas; 4) considerar la heterogeneidad de los estudiantes, en cuanto a cultura, a género, a etnias, a edades, a rendimiento, a afinidades; 5) asegurar la atención personalizada, mediante la formación de grupos pequeños con un colaborador de aprendizaje cada uno; 6) dar cuenta de un grupo diversificado de agentes sociales que trabajan voluntariamente como colaboradores de aprendizaje y que diversificaran las interacciones del estudiantado, a la vez que, constituirán otros referentes pedagógicos distintos al profesor; 7) dar cuenta de un rol profesional que asume el profesor a través de la coordinación del trabajo pedagógico entre todos los colaboradores y todos sus estudiantes; 8) dar cuenta de un rol de estudiante protagónico, constructivo y colaborativo en su aprendizaje y en el de sus pares en forma permanente; 9) la generación permanente de altas expectativas en todo el alumnado de parte del profesorado, los colaboradores de aprendizaje y los familiares. Asimismo, esta metodología de trabajo de grupos interactivos, garantiza la no segregación del alumnado, dada por la alta heterogeneidad con que se conforman los grupos y por su rotación permanente de un grupo a otro, y por la no separación del alumnado en función de atributos personales, tales como, mayor o menor rendimiento académico, género, cultura, desarrollo cognitivo (Ferrada y Flecha, 2008: 56-57).

La **Construcción Intersubjetiva de la Evaluación** se expresa en que todos los agentes participantes:

1. Alcanzan acuerdos sobre los criterios de evaluación y en la elaboración colectiva de los instrumentos de evaluación formal del avance curricular del alumnado. Se trabaja a la fecha con tres criterios básicos: *verdad*, es decir, que lo que se evalúa se corresponde con los conocimientos validados por la propia especialidad de la asignatura y por los saberes que comprenden el componente social del currículum; *veracidad*, es decir, que lo que se evalúa se corresponde con lo que se ha acordado enseñar por el conjunto de agentes diseñadores y desarrolladores del currículum tanto en lo instrumental como en lo social; *autenticidad*, es decir, que lo que se evalúa coincide con lo que el propio estudiante siente como válido de aprender porque ha participado en esa decisión. Posteriormente, la elaboración de los instrumentos contempla unos de orientación objetiva, otros de orientación cualitativa y otros de carácter intersubjetivos.
2. Alcanzan acuerdos sobre la base de los criterios definidos al realizar una revisión colectiva de los instrumentos evaluativos de carácter formal y de proceso del alumnado.
3. Alcanzan acuerdos y establecen indicadores de evaluación formativa de carácter permanente al interior de cada grupo interactivo a cargo del colaborador de aprendizaje que reporta diariamente al equipo de investigadores y profesores de aula.
4. Alcanzan acuerdos sobre la definición de indicadores de evaluación de carácter formativa y entre pares al interior de cada grupo interactivo por actividad realizada a cargo del propio alumnado.
5. Alcanzan acuerdos sobre la socialización de los resultados evaluativos como parte del pro-

ceso de aprendizaje.

6. Alcanzan acuerdos sobre la reorientación del currículum de aula (modificación de actividades, dinámica al interior del grupo interactivo, etc.) en función de la evaluación formal y formativa durante todo el proceso.

CONCLUSIONES

1. La constitución del grupo *Enlazador de Mundos* y su puesta en marcha del proyecto *Enlazando Mundos* reposiciona el rol de la educación terciaria en la formación inicial, su forma de construir conocimiento, su vinculación solidaria con la sociedad, su responsabilidad en tanto configuradora de sentido social y su dimensión de articulador de redes de agentes y agencias sociales.
2. El proyecto *Enlazando Mundos* se sustenta en un concepto de desarrollo humano y de la pedagogía dialógica en que el eje central es que se levanta desde sus propios sujetos que piensan y desarrollan día a día en las escuelas que han participado. Así, da cuenta de la necesidad de territorialización y de participación protagónica de los involucrados, tal cual lo demanda el contexto latinoamericano.
3. El proyecto *Enlazando Mundos* ofrece resultados de éxitos avalados desde su puesta en práctica, tanto desde la dimensión cuantitativa como cualitativa, por lo mismo se constituye en una alternativa válida para la superación del fracaso escolar en escuelas con vulnerabilidad social y económica.
4. El proyecto pedagógico concreta desde la práctica cotidiana la construcción intersubjetiva requerida en los ámbitos curriculares, de aprendizaje, didácticos y evaluativos para materializar un proceso de transformación ineludible si queremos efectivamente contribuir a la generación de la igualdad de aprendizajes de todos nuestros niños y niñas que asisten a las escuelas públicas chilenas.

BIBLIOGRAFÍA

- Andaur, A., Screiber, B., González, M., y Venegas, C.** (2008) El desarrollo profesional docente en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos": una redefinición del rol profesional del profesorado en dos escuelas públicas de la comuna de Concepción. Tesis para optar al grado de licenciado en educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento no publicado.
- Aubert, A.; Soler, M.** (2007) Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology* Vol. (3), Chapter 62, pp. 521-529
- Bastías, E.** (2008) La gestión educativa construida al interior del proyecto educativo Enlazando Mundos. Modelo de gestión y concepto de participación. Tesis para optar al grado de magister en ciencias de la educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento no publicado.
- Beck, U.** (1998) La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona, Paidós.
- Boissier, S.** (2006) América Latina en un medio siglo (1950/2000): el desarrollo ¿dónde estuvo? *Revista Investigaciones Regionales* (9).
- Brauchy, J. G.** (2008) Las competencias profesionales para el Subsector de Lenguaje y Comunicación. Documento no publicado.
- Castells, M.** (1997) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: la sociedad red; Vol. II: El poder de la identidad; Vol. III: Fin del milenio. Madrid, Alianza Editorial.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R.** (2002) Comunidades de aprendizaje. Trans-

formar la educación. Barcelona: Graó.

Dávila, O. Ghiardo y Medrano (2005). *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (traducción de Pablo Manzano Bernández). Madrid: Nancea.

Ferrada, D. (2008) El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico. *Revista EDUCERE*, en prensa.

Ferrada, D. (2005) La perspectiva tecnológica versus la perspectiva sociopolítica de la innovación en la reforma educativa chilena. *Revista THEORIA* (14) 2, 25-33.

Ferrada, D. (2001) Currículum crítico comunicativo. Barcelona, El Roure.

Ferrada, D. y Villena, A. (2005) La construcción de significados pedagógicos en los Grupos Profesionales de Trabajo. *Revista Estudios Pedagógicos* (31) 2, 7-25.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008) Ferrada, D. y Flecha (2008) El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos* (34), 1, 41-61.

Flecha, R. (2000) *Sharing Words*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.

Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.

Flecha, R. Y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista REXE*, (1) 1, pp. 11-20

Flecha, R., Paidrés, M. y Puigdelívol. I. (2003). Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista del Foro Europeo de Administradores de la Educación y Gestión Educativa*, 5, 4-8.

Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

Giddens, A. (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.

Giddens, A. (1995) *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona, Península.

Gómez, J. (2005). *Participación comunitaria como eje de la nueva ciudadanía: ejemplos de centros como comunidades de aprendizaje*. Conferencia Jornadas Atlántida Valores de Ciudadanía Interculturalidad y Convivencia Democrática, enero, La Laguna.

Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

Pinto, R. (2007) Educación y Desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos. *Revista REXE* (6), 11, 49-68.

Racionero, S.; Valls, R. (2007) Dialogic Learning: A communicative approach to teaching and learning. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology* Vol. (3), Chapter 65, pp. 548-557

Redondo, J., Decouviedes, C., y Rojas, K. (2004). Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Saldaña, D. (2008) El rol de los colaboradores de aprendizaje al interior del proyecto Enlazando Mundos. Tesis para optar al grado de magister en ciencias de la educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Documento no publicado.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.