

El aprendizaje dialógico

ADRIANA AUBERT¹, CARMÉ GARCÍA² Y SANDRA RACIONERO³

¹Universitat de Barcelona; ²Universitat Rovira i Virgili;
³University of Wisconsin-Madison



Resumen

Las concepciones del aprendizaje de la sociedad industrial, al poner el énfasis en la dimensión intrapsicológica del estudiante, olvidaron la dimensión dialógica. En la actualidad, el aprendizaje dialógico, desarrollado en y para la sociedad de la información, pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y resulta un marco científico útil para explicar cómo las personas aprenden más y mejor. Al mismo tiempo, el aprendizaje dialógico es un referente para el diseño de contextos de aprendizaje que promuevan esas interacciones. En este artículo se explica en qué consiste el aprendizaje dialógico y se detallan sus siete principios, ilustrados con ejemplos de comunidades de aprendizaje en las que estos principios se están llevando a la práctica con mejoras en el aprendizaje de todo el alumnado, la creación de sentido y la convivencia.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, aprendizaje, comunidades de aprendizaje, diálogo, interacción, transformación.

Dialogic learning

Abstract

Learning conceptions of industrial society, by emphasising students' intrapsychological dimension, have forgotten the dialogic dimension. At present, the dialogic learning approach, developed from and for information society, focuses on the intersubjective learning dimension. It is a useful scientific framework to explain how people can learn more and do so better. In addition, the dialogic learning approach works as a frame of reference in the design of learning environments that promote such interactions. In the article, we explain what dialogic learning is, and its seven principles are detailed, illustrated with examples from the learning communities where these principles are translated into practice, which lead to improvements in students' learning, in creating meaning, and in coexistence.

Keywords: Dialogic learning, learning, learning communities, dialogue, interaction, transformation.

Correspondencia con las autoras: Adriana Aubert, Universitat de Barcelona, Facultat de Formació del professorat, Campus Mundet. Edificio Llevant, Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Tel. 93 403 50 99. E-mail: adriana.aubert@ub.edu

El giro dialógico en las sociedades y en las ciencias de la educación

En las últimas décadas se están produciendo cambios importantes en relación a cómo las personas nos relacionamos unas con otras, con las instituciones, e incluso en la forma cómo se genera conocimiento científico. La tendencia dialógica se encuentra tanto en el salón de nuestro domicilio y en el centro de salud, como en ámbitos de política internacional o en la investigación científica. Esta tendencia muestra que, cada vez más, las personas queremos que lo que concierne a nuestras vidas sea resuelto a través del diálogo y, cuando la vía dialógica se rechaza, entonces la violencia, física o simbólica, se impone. Evidentemente, esto no significa que las relaciones de poder hayan desaparecido por completo, sí significa que hay una creciente tendencia a confiar más en el diálogo para resolver los conflictos (Puigvert, 2003-2006). En palabras de Habermas (1987), ya no queremos los argumentos por la fuerza, sino la fuerza de los argumentos.

Las ciencias sociales contemporáneas (Beck, 1998; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001; Giddens 1995; Habermas, 1987) recogen este giro dialógico, coincidiendo en señalar cómo los antiguos patrones y normas que acostumbraban a guiar nuestras vidas en la sociedad industrial, van perdiendo legitimidad en la sociedad actual. Las personas nos encontramos cada vez más con la necesidad de comunicarnos y dialogar para tomar decisiones en un mundo con más opciones, producto de nuevos valores, normas sociales e intercambios culturales.

El caso de las ciencias del aprendizaje no es diferente, y en las últimas décadas se ha producido un cambio hacia concepciones más comunicativas que ha facilitado que los procesos de aprendizaje se estudien de forma preferente en el contexto de las interacciones sociales en las que éstas tienen lugar.

Desde la pedagogía, la Teoría de la Acción Dialógica de Freire (Freire, 1970) ya señalaba la naturaleza dialógica de la persona, incluso antes de la Teoría de Acción Comunicativa de Habermas (Habermas, 1987). En psicología, Mead (1973), desde el interaccionismo simbólico, desarrollaba el concepto de *persona dialógica* (Flecha analiza en profundidad esta cuestión en el siguiente artículo de este mismo monográfico). Las contribuciones de Vygotski (1996) y la teoría histórico-cultural indican cómo el desarrollo cognitivo siempre tiene lugar en la interacción social, en la que el lenguaje juega un papel central como herramienta de mediación entre la mente y la cultura. Rogoff (1993) explica cómo el pensamiento se aprende en la *participación guiada*; Wells (2001) habla de *comunidades de indagación dialógica* como contextos dialógicos de aprendizaje; Wenger (1988) explora cómo el aprendizaje siempre tiene lugar en *comunidades de práctica*; Lave y Wenger (1991) enfatizan que el aprendizaje está siempre *situado* en el contexto social y cultural; Scribner (1984, 1988) estudia el desarrollo de la inteligencia en contextos de trabajo práctico y Bruner (1996), un investigador enmarcado inicialmente con las teorías del procesamiento de la información, propone convertir las aulas en *foros* de discusión y *comunidades de aprendices mutuos*, y argumenta que el reto de la psicología del siglo XXI debe ser el estudio de la intersubjetividad.

Al mismo tiempo, las prácticas educativas de orientación dialógica, apoyadas en estas teorías, actualmente están ofreciendo excelentes resultados para aumentar el aprendizaje de todo el alumnado, el sentido, y la mejora de la convivencia (Apple y Beane, 1997, 2007; Comer, 1980; Elboj, Puigdellívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 2006-2011; Rogoff, Goodman y Bartlett, 2001; Wells, 2001).

En el marco del giro dialógico, las teorías del aprendizaje de la sociedad industrial, basadas en concepciones o bien objetivistas (en el sentido de entender la realidad social como externamente dada) como la concepción de enseñanza más tradicional de tipo conductista, o bien subjetivistas como el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), se muestran insuficientes para explicar y proponer

actuaciones de mejora del aprendizaje en las sociedades dialógicas, ya que olvidan la centralidad de la dimensión intersubjetiva y la multiplicidad de agentes que intervienen en el proceso de aprender, más allá de quienes son profesionales de la educación. Superando esos enfoques, y dentro de una concepción comunicativa, el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) surge del análisis de cómo el giro dialógico en las sociedades también está afectando a la manera en que las personas aprenden, haciendo más necesario que nunca convertir la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje dialógico hace tiempo que se está llevando a la práctica con éxito en varios centros educativos que abarcan las diferentes etapas educativas desde la educación infantil a la educación de personas adultas (Elboj *et al.*, 2002; Sánchez-Aroca, 1999; Soler, 2001).

Principios del aprendizaje dialógico

Para que sea posible un aprendizaje dialógico se requiere que se den los siguientes siete principios: a) *Diálogo igualitario*: que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas; b) *Inteligencia cultural*: que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales; c) *Transformación*: desde el que se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto (la educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproductivistas que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas); d) *Dimensión instrumental*: el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática; e) *Creación de sentido*: significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo en los centros; f) *Solidaridad*: en la que se han de basar las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta; g) *Igualdad de diferencias*: es decir, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad.

Diálogo igualitario

A través del diálogo igualitario se rompen las relaciones jerárquicas y autoritarias en los centros educativos. Cada opinión, saber o criterio se considera en función de la validez de sus argumentos en vez de imponerse a través de la ostentación del poder o la hegemonía cultural. Esto es lo contrario a lo que tradicionalmente se ha venido haciendo en los centros educativos, cuando se ha considerado que la voz de las personas profesionales de la educación era más válida que la del resto de la comunidad educativa, y que ha llevado a que la decisión sobre qué hay que aprender y cómo, haya estado exclusivamente en manos de profesionales, excluyendo a las familias del alumnado.

Lejos de eso, y reconociendo que todas las personas tenemos capacidades de lenguaje y acción (Chomsky 1977; Habermas 1987), la *construcción dialógica del conocimiento* está cada vez más extendida en la comunidad científica internacional y especialmente en el ámbito de la investigación (Gómez *et al.*, 2006; Touraine, Wieviorka, Flecha, 2004).

Los centros educativos con más nivel de aprendizaje y mejor convivencia son aquellos que abren sus espacios al diálogo igualitario entre profesorado, familiares, personas profesionales, voluntariado, alumnado y otras personas del entorno del alumnado, tal y como podemos comprobar con los datos aportados en el último artículo presentado en este monográfico. Para el avance hacia ese diálogo igualitario en situaciones de desigualdad (Freire, 1997) es preciso analizar aquellas dinámicas actuales que contribuyen a la superación de dichas desigualdades; la distinción entre *interacciones de poder* (causadas en parte por la desigualdad estructural presente en la sociedad) e *interacciones dialógicas* (Searle y Soler, 2004) ha contribuido enormemente a este análisis.

El avance hacia las interacciones dialógicas es lo que caracteriza el giro dialógico y se materializa también en los centros educativos donde se trabaja para crear las mejores condiciones para la existencia de este diálogo igualitario. Cuando se realizan asambleas, se llama a las familias y se deciden los contenidos curriculares teniendo en cuenta las voces de todas las personas en vez de establecer un diálogo unilateral en el que unos y unas hablan y deciden, mientras el resto sólo escucha y asiente, las interacciones dialógicas y las pretensiones de validez ganan terreno a las interacciones y pretensiones de poder. En esas acciones, habrá algunas voces que seguirán ostentando más reconocimiento, por venir de un profesor, de una directora o de un familiar con estudios superiores ya que las interacciones de poder están influidas por una estructura social que es desigual; pero aquellas voces tradicionalmente silenciadas tendrán un espacio donde hacerse oír y, en un diálogo igualitario, contribuirán a la transformación, enriquecimiento y mejora de los resultados.

Inteligencia cultural

La concepción de inteligencia más extendida en los centros educativos se ha limitado a lo que los tests de inteligencia miden, el coeficiente intelectual, así como a una visión darwiniana de inteligencia como adaptación al medio. Han sido muchas las críticas que esa noción de inteligencia ha recibido, entre las cuales está el evidente sesgo cultural y de clase. La inteligencia tradicional es una herramienta más con la que *los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes* (Flecha, 1997, p. 20). Pero hoy, la investigación en ese campo indica que las habilidades académicas son sólo un grupo más de las múltiples capacidades humanas. Cattell (1971) ya diferenció entre inteligencia fluida y cristalizada, Sternberg y Wagner (1986) lo hicieron entre inteligencia académica e inteligencia práctica, y actualmente Gardner (2003) identifica nueve inteligencias. Otro grupo de investigadoras e investigadores hablan más recientemente de inteligencia distribuida (Hutchins, 1993; Pea, 1993) para enfatizar el hecho de que las acciones que sirven para alcanzar objetivos y resolver problemas con éxito son producto de una persona en interacción con otras y/o con herramientas culturales. Otros estudios en el ámbito de la psicología cultural, como los realizados por Scribner (1988), muestran cómo todas las personas tienen inteligencia pero la ponen en práctica en diferentes contextos y la expresan a través de formas no académicas.

La concepción de inteligencia cultural se suma a estas teorías, identificando las limitaciones de las nociones de inteligencia que identifican ésta con inteligencia académica. La inteligencia cultural está formada por la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa, y otorga a la tercera especial relevancia. En la vida cotidiana tendemos a resolver gran cantidad de problemas por medio de nuestras habilidades comunicativas, en lugar de hacerlo individualmente con nuestra inteligencia académica.

mica o práctica. Sin embargo, esas habilidades universales a menudo no están suficientemente reconocidas en el contexto escolar, invisibilizando a muchas personas, por ejemplo de la comunidad, que pueden ser recursos clave para el aprendizaje de todo el alumnado.

En un aula de sexto de primaria, de un barrio donde la mayoría de población era gitana y con graves problemas de convivencia, después de realizar varios intentos habituales en el contexto académico para resolver los conflictos, el centro educativo optó por la transformación en una comunidad de aprendizaje. Para resolver el caso concreto comentado, una persona gitana respetada por la comunidad se ofreció para colaborar dentro del aula. Ante el comportamiento agresivo de uno de los alumnos gitanos con el profesor, esta persona decidió hablar con el chico usando tanto sus habilidades comunicativas como su conocimiento cultural, lo que generó un cambio radical en el estudiante (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, p. 175). Aunque esta persona no respondía a ningún perfil profesional educativo, consiguió en una sola interacción lo que nadie antes hizo. Además, de su participación no sólo se benefició ese estudiante, sino toda la clase y todo el profesorado del centro. Necesitamos la inteligencia cultural, o dicho de otra manera, los conocimientos y habilidades adquiridas por formar parte de una determinada cultura, como las de este hombre gitano de respeto, para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado.

Transformación

El aprendizaje dialógico se orienta siempre a la transformación del contexto socio-cultural y, como resultado, los niveles de aprendizaje también se transforman. Al igual que sucedía con Freire (1970), esta idea es central en la teoría socio-cultural de Vygotski (1996). Su teoría del desarrollo y del aprendizaje tiene dos elementos centrales. Por una parte, destaca que el desarrollo cognitivo siempre está vinculado al contexto socio-cultural e histórico y, por otra parte, señala que para favorecer el desarrollo cognitivo, hay que intervenir en el contexto y transformarlo. Vygotski apunta, además, que la interacción social es la clave para esa transformación. Sin embargo, y desafortunadamente, este Vygotski *real* no es el que se ha introducido en nuestro contexto, siendo sustituido por un Vygotski *apócrifo* (Aubert et al., 2008) que, en lugar de abogar por la transformación, defendía la adaptación a la diversidad.

La adaptación es precisamente contraria a la psicología de Vygotski. Él mismo señala: *El aprendizaje orientado hacia los niveles de desarrollo que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso* (1996, p. 137). Y continúa: (...) *el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo* (1996, p. 138). Cuando se segrega a las y los estudiantes por grupos de nivel, adaptando los currículos y reduciendo los objetivos de aprendizaje porque el entorno en el que está el centro educativo es muy deprimido, las familias están desestructuradas, o la comunidad tiene un nivel educativo muy bajo y además no hablan la lengua, estamos adaptando la enseñanza al contexto, lo contrario de lo que indica la teoría de Vygotski. Consecuentemente, se reproducen los bajos niveles de aprendizaje, aumenta el fracaso escolar y la exclusión. Por el contrario, si seguimos al Vygotski *real*, y se proporcionan los recursos necesarios para crear zonas de desarrollo próximo, en términos de interacciones sociales y de herramientas, se alcanzan niveles superiores de desarrollo cognitivo. En este sentido, interacción y transformación van unidas: *Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos* (Vygotski, 1996, p. 94).

Esas relaciones son la esencia del aprendizaje dialógico, y lo son en un sentido amplio, igual que lo eran para Vygotski. La transformación de los niveles previos de conocimiento no se produce sólo con la interacción en forma de instrucción con el profesorado, sino que ocurre con todas las personas adultas y con compañeros más hábiles en la actividad particular que se trabaja. La misma definición que Vygotski da de la Zona de Desarrollo Próximo no limita al profesorado las interacciones con personas adultas: *la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz* (1996, p. 133).

Seguindo esa orientación, el aprendizaje dialógico busca el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar los aprendizajes de todo el alumnado. En esa línea, en centros educativos localizados en contextos socio-culturales desaventajados se trabaja dentro y fuera de éste con el objetivo de transformar el entorno y el aprendizaje. Así, en lugar de sustituir el inglés por créditos variables de marquertería, el aprendizaje dialógico no sólo supone incluir a todo el alumnado en la clase de inglés, sino también incorporar en las aulas personas de la comunidad cuya lengua nativa es el inglés, ofrecer actividades extraescolares de inglés y/o de informática, o convertir la biblioteca del centro en una *biblioteca tutorizada* en la que personas de la comunidad ayudan al alumnado a hacer los deberes, leer, reforzar los aprendizajes o adelantar los contenidos que se enseñarán al día siguiente en clase. Las transformaciones que resultan de estas acciones son muy significativas. Por ejemplo, el profesorado de una comunidad de aprendizaje comentaba: *nunca nos habríamos imaginado que la biblioteca sería más popular que la ludoteca, que preferirían trabajar que jugar* (Soler, 2003-2005).

La transformación también se produce sustituyendo la segregación por la inclusión igualitaria, los grupos de nivel por *grupos interactivos* (Elboj *et al.*, 2002): grupos pequeños y heterogéneos de estudiantes donde una persona adulta voluntaria se encarga de promover interacciones dialógicas para que todo el alumnado se ayude y realice con éxito la actividad. En cada grupo se realiza una actividad corta, distinta y dinamizada por esta persona adulta que puede ser desde una voluntaria universitaria, hasta un familiar sin estudios. Mientras el profesorado gestiona el aula, el alumnado realiza las diferentes actividades en interacción con personas adultas de perfiles diversos. En este proceso, además, no sólo mejoran los resultados académicos sino que también aumenta la solidaridad.

Dimensión instrumental

El aprendizaje dialógico no contrapone la dimensión instrumental a la dialógica, ni tampoco la obvia. Desde una profunda crítica a la burocratización del aprendizaje, se logra acelerar e intensificar todos sus aspectos, incluido el instrumental.

En la fase del *sueño* de las comunidades de aprendizaje, tal y como se explica en el artículo de Rodrigues de Mello, y en la que toda la comunidad educativa sueña que escuela quiere, existe un lema: Que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos esté al alcance de todos los niños y niñas. Algunas prácticas educativas, avaladas por ciertas teorías sin base científica, han diseñado una educación para los hijos de inmigrantes, de etnia gitana, de familias sin estudios y de los sectores de la población más desfavorecidos distinta a la de los hijos de quienes ponen en práctica esa educación y escriben sobre sus supuestas ventajas. El llamado *currículum de la felicidad* que pone el énfasis en las habilidades no académicas, se centra en la proporción de aspectos como la sociabilidad, el cariño y los valores, escapando de los aprendizajes más instrumentales y por tanto, reduciendo

do los objetivos escolares. Las consecuencias de ello son bien conocidas: absentismo escolar, etiquetaje, descalificación de este alumnado y de sus familias, desmotivación, problemas de convivencia y fracaso escolar (Aubert *et al.*, 2008).

Estas teorías y prácticas se fundamentan en la creencia de que este alumnado-estos niños y niñas no tienen capacidades para desarrollar los mismos conocimientos y habilidades que los niños de familias académicas, occidentales y de clase media, indicando incluso que tampoco sus familiares valoran estos aprendizajes y favorecen el fracaso escolar: *Muchos padres negros poseen escasa escolaridad y, por consiguiente, son incapaces de apreciar su valor. Así pues, no apoyan, ni enérgica ni activamente, el rendimiento académico elevado y tampoco les exigen a sus hijos estudio concienzudo o asistencia regular a la escuela* (Ausubel, Novak y Haneisan, 1989, p. 422). Lejos de eso, estas familias, desde su organización en asociaciones y entidades, reclaman una educación que no excluya a su comunidad y que les dé elementos para superar las desigualdades que sufren (Gómez y Vargas, 2003; Ladson-Billings, 1994; Payà, 2000-2003).

La concepción dialógica del aprendizaje, sostiene que los niños no sólo tienen derecho a adquirir aquellos conocimientos y aprendizajes que les permitan salir de su exclusión social (Apple y Beane, 1997), sino que tienen capacidades para hacerlo, motivación e interés. Así lo afirman también numerosos autores y teorías, desde la idea de Freire (1997) sobre la *curiosidad epistemológica* que universalmente tenemos todas las personas de comprender, de buscar explicaciones a los fenómenos y a por qué suceden los hechos, hasta la idea de *indagación dialógica* del conocimiento que Wells (2001) considera una predisposición en los niños. Los *grupos interactivos* son un ejemplo de la organización del aula que permite no tener que excluir a ningún niño del aula y conseguir acelerar los aprendizajes, asegurando que nadie se queda atrás (Elboj *et al.*, 2002).

Creación de sentido

En épocas premodernas había una relación entre la *bondad*, la *verdad* y la *estética*. Weber (1977) fue el principal autor que analizó la ruptura de la unidad de las tres esferas de valor, dando lugar a una crisis de sentido que se intensifica en nuestros días. Hoy, por ejemplo, encontramos vinculaciones entre la atracción y la violencia (rompiendo la unión entre estética y bondad), o prácticas educativas que priorizan la sociabilidad y la felicidad, descuidando los aprendizajes instrumentales (rompiendo la unidad entre bondad y verdad). En todos estos casos, encontramos personas y alumnado que viven un intenso desencanto y una crisis de sentido en sus vidas. Empezar una relación con alguien que te gusta pero te maltrata lleva a una profunda crisis de sentido. Lo mismo ocurre cuando, siendo una niña gitana de un entorno desfavorecido asistes a un centro educativo donde se te da mucho amor, pero donde te enseñan pocas matemáticas. Pero también su profesor siente un gran desencanto, porque no consigue que su alumnado aprenda lo que necesita para salir de su exclusión social ni logra que en clase le atiendan y no se peleen constantemente.

La creación de sentido en la educación y en la sociedad es urgente y necesaria. Beck (1998), por ejemplo, en su análisis de la sociedad actual plantea el aumento y pluralidad de opciones y, por consiguiente, la necesidad de tomar una decisión ante ellas y el riesgo que comporta la posibilidad de equivocarte en esa decisión. Con todo, las personas hacemos cada vez con más frecuencia un ejercicio de reflexión sobre nuestras vidas, sobre lo que nos depara el futuro, sobre las decisiones que tenemos que tomar y las tomadas en el pasado. Uno de los efectos de este hecho es lo que Beck-Gernsheim y Beck (2003) llaman proceso de *individuación*. Las opciones de vida aumentan pero, ¿Hay algo o alguien con quien podamos

contar para siempre?, ¿Y nuestras amistades?, ¿Y nuestros profesores y profesoras? La sensación es que, al final, con la única persona que podemos contar es con nosotros y nosotras mismas. También, la tecnificación y la burocratización han colonizado la sociedad, imponiendo la lógica utilitarista en las relaciones humanas. Estos procesos han dificultado la creación de espacios de diálogo en los que el entendimiento sea posible. También en los centros educativos se han cerrado tradicionalmente las puertas al diálogo con la comunidad, aislando los procesos de aprendizaje y colonizándolos en manos de las y los técnicos de la educación.

Así, en el aprendizaje dialógico, la creación de sentido en la educación no se refiere únicamente al sentido que damos a los aprendizajes, sino que es un concepto mucho más amplio y, del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas, el sentido también es intersubjetivo. Las interacciones también afectan directamente en el reencanto y creación de sentido.

En los patios de los centros educativos escuchamos algún insulto, se dan algunas peleas que a menudo son sólo la expresión de lo que ocurre en el interior de muchos niños. Por ejemplo, en un centro educativo con el 23% de familiares en prisión se insistía en el valor de no robar, pero el claustro no era consciente de la crisis de sentido que provocaba esto en los hijos de esas familias. Sin embargo, cuando el centro inició la transformación para abrir sus puertas a la participación democrática de la comunidad, lo primero que hicieron antes de convocar la asamblea de familiares para hablar del proyecto de transformación fue comentarlo con los familiares que estaban en prisión. Una de las alumnas se enteró de la asamblea cuando el sábado visitó a su madre en la prisión. Hasta aquel momento siempre le habían informado desde el centro, dándole el papel estándar invitando a su madre, que no podría asistir, y a su padre, que había muerto años antes. Pero ahora, por fin, en el centro entendían lo que le pasaba, algo había cambiado.

Solidaridad

Si queremos llevar a cabo prácticas educativas igualitarias, sólo podremos hacerlo basándonos en concepciones solidarias de la educación, que implican necesariamente la búsqueda del éxito educativo de todo el alumnado.

Al contrario de los dobles discursos que incrementan los problemas de convivencia, el principio de solidaridad implica una educación inclusiva que ofrezca a todo el alumnado el aprendizaje requerido en la actual sociedad de la información. Estos dobles discursos los encontramos en centros que, por ejemplo, están participando en campañas de solidaridad con países pobres mientras a su alumnado inmigrante, o con un contexto socioeconómico bajo, les ofrecen un aprendizaje de mínimos. No podemos trabajar solidariamente si estamos ofreciendo un 'currículo de la competencia' para determinado alumnado más privilegiado, y un 'currículo de la felicidad' basado en las habilidades sociales para aquellos colectivos con riesgo de exclusión social (Elboj *et al.*, 2002).

La solidaridad debe orientarse a compartir los procesos de aprendizaje, en lugar de separar de forma competitiva al alumnado (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Por ejemplo, la organización del aula en *grupos interactivos* mejora la convivencia, no sólo dentro del aula sino en todos los espacios del centro y en el entorno.

El principio de solidaridad implica así la inclusión en las aulas de interacciones entre toda la diversidad del alumnado, con otras personas adultas de la comunidad y el profesorado, para conseguir unos resultados académicos exitosos para todo el alumnado. En algunas comunidades de aprendizaje en las que los alumnos han recibido la ayuda de personas voluntarias ilusionadas por contribuir a su aprendizaje, son más tarde quienes también deciden ofrecer su tiempo

libre como voluntarios en su antigua escuela cuando han pasado al instituto. En esta solidaridad, el profesorado juega un papel muy importante, ya que en sus manos está que esas interacciones y la participación igualitaria de la comunidad sean posibles en el centro educativo. Otra posibilidad es incluir en el currículum herramientas a partir de las cuales el alumnado reflexione y analice críticamente las causas que originan las diferentes desigualdades sociales y cómo combatirlas. Con todas estas acciones es el profesorado, toda la comunidad y el propio alumnado quien se compromete con una educación solidaria. En este sentido, *el aprendizaje dialógico es pues un acto de solidaridad en el compartir del proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural. Y es una educación para la solidaridad* (Elboj et al., 2002, p. 107)

Igualdad de diferencias

El mero hecho de reconocer que en nuestras aulas existe diversidad, y aceptarla, no garantiza que cambie la situación de los colectivos que sufren una mayor exclusión social, como tampoco lo hace imponer una igualdad educativa que homogeneiza. En la mayoría de casos, ambas posturas están fomentando desigualdades educativas.

En educación muchas veces se ha planteado el trato a la diversidad desde una visión excluyente, en la que el alumnado considerado *diferente* es segregado, porque la *diferencia* se vincula a *deficiencia* y, por lo tanto, se le ofrece un currículum de menor aprendizaje. Cuando se plantean esas prácticas segregadoras, se utilizan argumentos basados en alegar que la diversidad dificulta la enseñanza en el aula y disminuye el aprendizaje del resto de alumnado.

La igualdad de diferencias implica superar las creencias de que la diversidad es un obstáculo para aprender. Los resultados del último informe PISA 2006 (OCDE, 2007), nos muestran cómo Finlandia continúa siendo el país con mejores resultados. Entre las características de su sistema educativo, destaca el hecho que la segregación educativa por niveles fue eliminada con una ley de 1985, reconociendo los beneficios de la diversidad tanto en el conjunto del aula como para el propio alumnado perteneciente a diferentes colectivos minoritarios. El informe PISA del 2003 (OCDE, 2004), también señalaba cómo aquellos países que están llevando a cabo programas de atención a la diversidad son los que tienen un rendimiento menor: *en otras palabras, en países con una gran diversidad de programas de escolarización diferente, el origen socio-económico tiende a tener un impacto muy significativo en el rendimiento del alumnado, puesto que la igualdad es mucho más difícil de conseguir* (OCDE, 2004, p. 29).

Por otra parte, ante la diversidad creciente del alumnado, el profesorado continuamos caracterizándonos por nuestra homogeneidad. Una de las mejores formas de romper con esa homogeneidad de las personas adultas es introducir en el centro educativo y en la propia aula la diversidad que el profesorado no puede aportar. En este sentido, la inclusión de personas de la comunidad con un perfil diferente al del profesorado, con diferentes culturas, religiones, y lenguas, cuando su inclusión se basa en la igualdad de diferencias, contribuyen a la superación del racismo y a mejorar el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

Conclusiones

En consonancia con el giro dialógico de las sociedades, en las últimas décadas las ciencias de la educación y las concepciones del aprendizaje están enfatizando que el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas. En esta línea, el aprendizaje dialógico emerge de las evidencias de cómo las personas

aprendemos dialógicamente, y teoriza las condiciones sobre las que el aprendizaje a través de la interacción comunicativa crea más y mejor conocimiento. A través de un *diálogo* que es *igualitario*, que reconoce la *inteligencia cultural* en todas las personas, que se orienta a la *transformación*, que prioriza la *dimensión instrumental* al mismo tiempo que la *solidaridad*, que crea *sentido* y que parte de la *igualdad de diferencias*, se logra aprender de forma más adecuada a las exigencias de la actual sociedad de la información. Este enfoque ya está demostrando el éxito en la práctica, por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje, mejorando la coordinación entre centros educativos y comunidades y aumentando el aprendizaje instrumental.

Referencias

- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata [V.O. *Democratic schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995].
- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (2007). *Democratic schools. Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M., & VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- AUSUBEL, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Statton.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas [V.O. *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1978].
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós [V.O. *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986].
- BECK-GERNSHEIM, E. & BECK, U. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós [V.O. *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londres: Sage, 2002].
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press [Trad. cast.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 2000].
- CATTEL, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- CHOMSKY, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral [V.O. *Language and Mind*. Nueva York: Harcourt Brace & World, Inc., 1968].
- COMER, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. Nueva York: Free Press.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, FP6 028603-2. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J. & PUIGVERT, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI [V.O. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970].
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia [V.O. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995].
- GARDNER, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós [V.O. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books, 1999].
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- GÓMEZ, J., & VARGAS, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory, en *Harvard Educational Review*, 73, 559-590.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. & FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus [V.O. *Theorie des kommunikativen Handelns, 2 vols*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981].
- HUTCHINS, E. (1993). Learning to Navigate. En S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on activity and context* (pp. 35-63). Cambridge: Cambridge University Press [Trad. cast.: *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2000].
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós [V.O. *Mind, Self and Society*. Londres: The University of Chicago Press, 1934].
- OCDE (2004). Programme for International Student Assessment. *First results from PISA 2003. Executive summary*.
- OCDE (2007). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006. Consultado el 15 de diciembre de 2007, desde <http://www.pisa.oecd.org/dataOCDE/30/17/39703267.pdf>
- PAYÀ, M. (2000-2003). *Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer. Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- PEA, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Eds.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47 - 88). Nueva York: Cambridge University Press [Trad. cast.: Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación en *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Colección Agenda Educativa. Amorortu, 1993].
- PUIGVERT, L. (2003-2006). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós [V.O. Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context. Nueva York: Oxford University Press, 1990].
- ROGOFF, B. & GOODMAN, C. & BARTLETT, L. (Eds.) (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York: Oxford University Press.
- SÁNCHEZ-ARCA, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream, *Harvard Educational Review*, 3 (69), 320-357.
- SCRIBNER, S. (1984). Studying working intelligence. En B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition. Development in social context*. (pp. 9-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCRIBNER, S. (1988). *Head and hand: An action approach to thinking*. Nueva York: National Center on Education and Employment.
- SEARLE, J. & SOLER, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- SOLER, M. (2001). Lectura dialógica a la primera infancia. *Guix d'Infantil*, 3, 12-14.
- SOLER, M. (2003-2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- STERNBERG, R. J. & WAGNER, R. K. (Eds.) (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOURAINÉ, A., WIEVIORKA, M. & FLECHA, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- VYGOTSKY, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [V.O. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978].
- WEBER, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica [V.O. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der Verstehenden Soziologie*. Tubinga: J. C. B. Mohr, 1922].
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós [V.O. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Nueva York: Cambridge University Press, 1999].
- WENGER, E. (1988). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press [Trad. cast.: *Comunidades de Práctica*. Barcelona: Paidós, 2001].