

Formación en Comunidades de Aprendizaje

MÓDULO 2



APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

CREA
COMMUNITY OF
RESEARCH ON
EXCELLENCE
FOR ALL

STEP
4
SEAS

 Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

El apoyo de la Comisión Europea para la elaboración de esta publicación no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



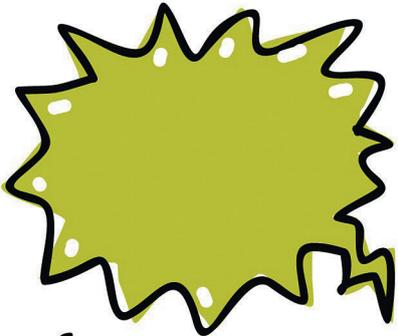
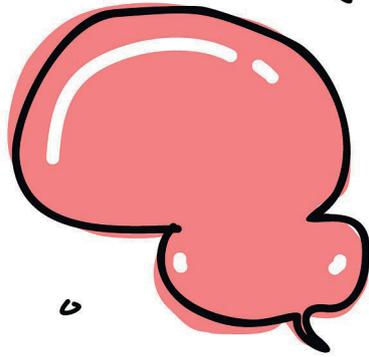
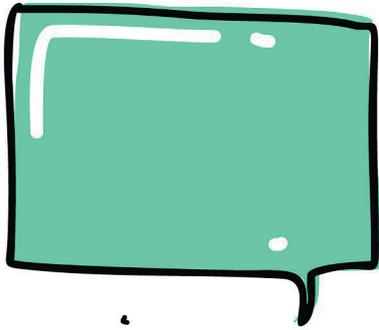
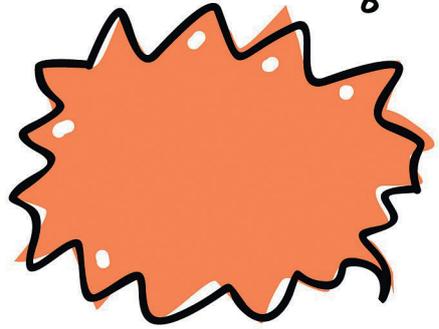
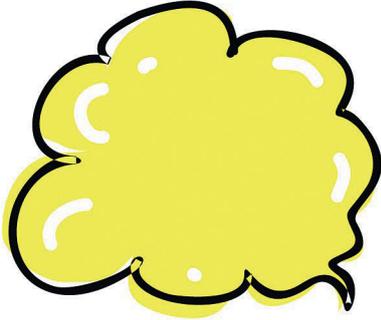
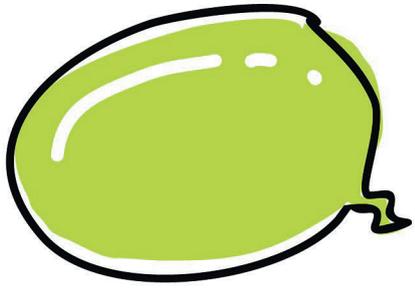
CREA. Community of Research on Excellence for All, 2018.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

© 2018 por CREA. Community of Research on Excellence for All.
Disponible en: <https://www.step4seas.org/>

ÍNDICE

MÓDULO 2. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	5
2.1. Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje	5
2.2. El aprendizaje dialógico	13
2.2.1. Diálogo Igualitario	13
2.2.2. Inteligencia Cultural	14
2.2.3. Transformación	15
2.2.4. Dimensión Instrumental.....	16
2.2.5. Creación de sentido	17
2.2.6. Solidaridad	19
2.2.7. Igualdad de diferencias	19
2.3. Bibliografía.....	21



MÓDULO 2

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En este módulo se presenta el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), enmarcado en una concepción comunicativa del aprendizaje que, a su vez, se sitúa en un giro dialógico del conjunto de las ciencias sociales.

En primer lugar, se revisan concepciones de aprendizaje que están presentes en nuestras aulas hoy en día, pero que no responden a las necesidades de la sociedad dialógica e informacional en la que vivimos. Después, nos centramos en la concepción comunicativa del aprendizaje, caracterizada por la importancia de todas las interacciones que cada alumno o alumna establece con las demás personas. Se hace referencia a las principales teorías y autores y autoras que fundamentan la concepción comunicativa y el aprendizaje dialógico. Finalmente, se concreta su desarrollo a través de siete principios: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de las diferencias.

2.1. Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje

A lo largo de la historia la concepción sobre qué es y cómo se produce el aprendizaje ha ido evolucionando —siempre vinculándose a perspectivas más amplias de comprensión de la realidad— incluyendo tanto perspectivas individualistas e internalistas como perspectivas más interaccionistas.

En el siguiente cuadro podemos ver de modo esquemático la evolución de las concepciones sobre la realidad social y sus enfoques del aprendizaje y las diferencias entre la concepción objetivista, la constructivista y la comunicativa —esta última es propia de la sociedad de la información—.

SOCIEDAD	Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad de la Información o del Conocimiento
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	Perspectiva Estructuralista/Sistémica	Perspectiva Subjetivista	Perspectiva Dual (comunicativa)
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
EJEMPLO	El lápiz es un lápiz independientemente de cómo lo vemos o lo usemos las personas.	El lápiz es un lápiz porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir o dibujar.	El lápiz es un lápiz porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir o dibujar.
APRENDIZAJE	ENSEÑANZA TRADICIONAL Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado.	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos disponibles en la estructura cognitiva.	APRENDIZAJE DIALÓGICO Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades,... que produce el diálogo igualitario.
ELEMENTO CLAVE DEL APRENDIZAJE	El profesorado.	El alumnado.	Todas las personas de la comunidad con las que el alumnado se relaciona.
FORMACIÓN	DEL PROFESORADO EN Los contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo.	DEL PROFESORADO EN Conocimientos del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	DEL PROFESORADO, FAMILIARES Y COMUNIDAD EN Conocimientos de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva significados.

ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, aumenta las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a la diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

Fuente: Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008, pág. 89.

Concepción objetivista. Enseñanza tradicional

La enseñanza que hoy conocemos como “tradicional” y que de hecho sigue vigente en muchos centros y en muchas prácticas educativas, es propia de la sociedad industrial ya superada, y se enmarca en una concepción objetivista del aprendizaje. En esta concepción, el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje es el profesorado. El profesor o profesora es la fuente de conocimiento y el profesional experto que asegura y gradúa la transmisión de los contenidos. Los contenidos que se imparten son independientes de los y las estudiantes, al igual que se entiende que la realidad objetiva es externa e independiente de las personas que participan en ella. El profesorado debe poseer conocimientos sobre los contenidos que imparte y habilidades para diseñar programas que pauten, temporalicen y establezcan el ritmo con el que deben enseñarlo y con el que cada alumno o alumna, individualmente, debe aprenderlo. El papel del alumnado se basa en la asimilación, la acumulación y la repetición de conocimiento, y se le evalúa en función de su capacidad de memorizar y reproducir el contenido transmitido por el profesorado. Los alumnos y alumnas que no consiguen esta reproducción de los contenidos transmitidos se consideraría que tienen dificultades de aprendizaje y para ellos y ellas se desarrollarían refuerzos o medidas compensatorias. Abundantes estudios han demostrado que estos enfoques compensatorios generan y reproducen las desigualdades que sufre el alumnado más vulnerable (Ladson-Billings, 1994; Oakes, 2005).

Los referentes psicológicos de la enseñanza tradicional se encuentran primordialmente en el conductismo. Ideas como la enseñanza o instrucción programada (frente a la ausencia de planificación) o la noción de insistencia y esfuerzo para el aprendizaje son aportaciones válidas de esta concepción. Pero la concepción objetivista no puede explicarnos de qué forma el alumnado de la sociedad informacional y dialógica aprende. Por ejemplo, en la sociedad de la información, las

figuras de expertos y expertas (en cualquier ámbito, no sólo el profesorado) han quedado cuestionadas por la capacidad de las personas de encontrar y contrastar la información. La enseñanza tradicional fue desarrollada en el contexto de la sociedad industrial y, por lo tanto, pensada y diseñada para aulas que hoy en día no son las que tenemos en nuestros centros educativos.

Concepción constructivista. Aprendizaje significativo.

Frente a la concepción objetivista y al papel prominente del profesorado, en la segunda mitad del siglo XX se abre paso una concepción del aprendizaje basada en la idea constructivista de la realidad, es decir, que la realidad se construye por parte de los sujetos (en lugar de venir dada).

Esta perspectiva se traduce, en términos de aprendizaje, en poner el acento en el alumnado y su actividad mental: se introduce la cognición, y el alumno o alumna pasa de asimilar, acumular y memorizar pasivamente, a construir activamente conocimientos. Pero para ello debe percibir el desequilibrio y las relaciones significativas con conocimientos que ya posee.

Así, mientras que en la enseñanza tradicional era el profesor o profesora el elemento clave para el aprendizaje, en la concepción constructivista lo importante son los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. La función del profesorado ya no es la de proveer conocimientos, sino la de asegurar que el o la estudiante relacione de forma significativa sus conocimientos previos con otros nuevos. Desde esta posición, cada estudiante construye un significado diferente. Las habilidades para enseñar deben incluir la investigación de las diferentes maneras en que se construyen los significados y las formas de intervenir que las mejoran. Desde este enfoque, la formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de los procesos de aprendizaje de las personas y de los procesos de construcción del conocimiento, siendo priorizados los aspectos psicológicos relacionados con la cognición.

La concepción constructivista del aprendizaje abarca diferentes autores y propuestas teóricas que comparten elementos importantes (la implicación de la mente en el aprendizaje); aunque también puedan tener posturas muy distantes en otros aspectos. Por ejemplo, Piaget (1964) y su teoría genética de los estadios de desarrollo, centrada en lo que ya se ha logrado, o Vygotsky (1995; 1996), que enfatiza la zona de desarrollo a la que un niño o niña puede llegar con ayuda de otra persona.

En España, la reforma educativa de la LOGSE tomó como fundamento teórico el constructivismo de Ausubel y su concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1989), desarrollados en los años sesenta. Bajo esta perspectiva, se entiende que el aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado que se da de forma diferente en cada alumno o alumna, ya que cada

uno de ellos parte de unos conocimientos previos y una predisposición diferente ante el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje que se dan dependen de las vinculaciones entre lo que el alumnado ya sabe y el nuevo conocimiento o información que se transmite. Por ello, estos procesos son diferentes para cada alumno o alumna y también para cada situación de aprendizaje. El profesorado debe ser capaz de analizar las diferentes estrategias de aprendizaje conjuntamente con los conceptos que ya conocen los y las estudiantes y que les ayudarán a aprender más. El énfasis se sitúa en "descubrir" qué es lo que sabe el alumnado, cuáles son sus conocimientos previos de los que debemos partir para poder diseñar y planificar la enseñanza de forma que ésta se "adapte" a lo que el alumnado conoce. En palabras de Ausubel: *Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente* (Ausubel et al., 1989: 1).

A través de Ausubel, también se produjo un mal entendimiento sobre Vygotsky (1995; 1996). Dos aportaciones fundamentales de este autor son el énfasis en la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural y la propuesta de transformar el entorno para provocar desarrollo cognitivo. En España, la reforma educativa de los años noventa tomó correctamente el primer elemento, pero convirtió en su contrario al segundo. En lugar de transformar el contexto para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, se pretendió adaptar el currículum al contexto dado.

El enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel que tanto influyó en la reforma educativa española, a pesar de la poca relevancia internacional de este autor, tiene diversas limitaciones importantes que son todavía mucho más obvias en pleno siglo XXI. La importancia de los conocimientos previos como base fundamental de cualquier tipo de aprendizaje está seriamente cuestionada por la evidencia de que todo aprendizaje puede estar desconectado, al menos en parte, respecto de lo que ya se sabe. Además, la forma en que se ha concretado en el currículum (partir de lo local o lo simple a lo global o complejo) contradice el hecho obvio de que los niños y niñas tienen imaginaciones, emociones, y un gusto increíble por historias que van mucho más lejos de su experiencia diaria, concreta y local (Egan, 2005). Por otra parte, desde un punto de vista sociológico, la adaptación a los conocimientos previos de cada persona y a la diversidad sin tener en cuenta el principio de igualdad de resultados, conlleva una renuncia a los aprendizajes de máximos iguales para todo el alumnado. Si diseñamos los currículos en función de los conocimientos previos del alumnado, no estamos asegurando una igualdad de oportunidades para todos y todas, ya que este diseño viene condicionado por el contexto en el que se desarrollan los y las alumnas. Por lo tanto, no vamos a tener el mismo currículum para el alumnado de los barrios altos de las grandes ciudades que para el que vive en sus barrios marginales. Así, mientras algunos niños y niñas pueden aprender con las exigencias de la sociedad de la información, a otros este enfoque les conduce a la exclusión social.

Al mismo tiempo, en los contextos socioculturales desfavorecidos se parte de que los conocimientos previos serán limitados y para favorecer el aprendizaje habrá que reducir los objetivos a través de la adaptación curricular. Bajo estas condiciones, el aprendizaje significativo y el "Vygotsky adaptador" legitiman la reproducción social y la exclusión educativa de los niños y las niñas que sufren mayores desventajas, que provienen de clases sociales no privilegiadas y de grupos étnicos minoritarios.

Tanto la compensación como el fomento de la diversidad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y, por tanto, cabe pensar en otras fórmulas que, acordes con los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la transformación y de la igualdad. Transformación porque compensar o adaptar llevan a la exclusión de determinados sectores sociales, e igualdad porque todas las personas quieren y tienen derecho a una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

Concepción comunicativa. El aprendizaje dialógico

La concepción comunicativa se sitúa en el contexto sociohistórico de la sociedad de la información. En esta sociedad más que la acumulación de la información importa su procesamiento. Más que la experiencia subjetiva e individual, importa el diálogo y la interacción constante con una enorme multiplicidad de agentes y recursos. Este enfoque recoge aportaciones de las concepciones anteriores pero introduce como idea central la interacción.

Por otra parte, la concepción comunicativa supone la orientación de la enseñanza hacia los máximos aprendizajes y el papel del profesorado como agente educativo transformador. La orientación del aprendizaje no es la adaptación a los conocimientos previos, sino la introducción de nuevas interacciones dentro del aula para conseguir los máximos resultados. El diseño del currículum ya no se centra en lo que el alumnado sabe o no sabe, sino que el foco está en los resultados que pretendemos conseguir, partiendo de un planteamiento de máximos para todos y todas. El aprendizaje parte de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares u otros agentes del contexto educativo, suponiendo una diversidad de personas que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas.

Desde la perspectiva comunicativa, el profesorado tiene que establecer interacciones con el entorno cercano al alumnado, ya que los niños y las niñas aprenden con más personas además de con el profesorado. Es decir, aprenden con personas con perfiles muy diversos y los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en espacios muy distintos, no sólo en el aula escolar. El profesorado debe tener en cuenta que sus alumnos y alumnas aprenden en la calle, en casa, en la asociación cultural, en la biblioteca del barrio, etc. y lo hacen con personas diferentes al profesional de la educación. En estos espacios, el alumnado interactúa y aprende con sus abuelos y abuelas, vecinos y vecinas, amigos y amigas,

monitores y monitoras, etc. Esta realidad nos hace contemplar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se amplían enormemente ya que se multiplican las interacciones que tienen nuestros alumnos y alumnas y también los contextos de aprendizaje. La orientación bajo esta perspectiva sería la de *intervenir educativamente en todos esos contextos y fomentar las interconexiones entre todos ellos, coordinando las acciones educativas que se realizan en cada uno de forma que aumente su impacto* (Aubert et al., 2008: 88).

La inclusión en los centros escolares de todos los agentes educativos es una de las actuaciones que más éxito está generando en el alumnado. Esto se concreta en la participación en la vida del centro educativo de otras personas que no son únicamente el profesorado y esta participación se da en los espacios de gestión y organización del centro escolar pero también en actividades curriculares en las aulas (Gatt, Ojala, & Soler, 2011). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado no está dirigida únicamente a los profesionales de la educación sino que va dirigida a toda la comunidad.

En la concepción comunicativa del aprendizaje confluyen aportaciones de algunos de los autores y autoras más relevantes sobre educación y aprendizaje. Así, recoge aportaciones del Vygotsky (1995; 1996) real y transformador, que explica el aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo cultural del niño o niña. En este sentido toda función aparece dos veces, en un primer momento en el plano social (intersubjetivo) y posteriormente, lo trasladamos al plano individual (intrasubjetivo). De forma que aquello que incorporamos como aprendizaje, viene precedido siempre por una interacción, hasta que acaba formando parte de nosotros y nosotras mismos. Frente al peso absoluto de los conocimientos previos por el que aboga el constructivismo, es especialmente relevante la aportación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como la distancia existente entre el desarrollo real (punto en el que se encuentra el niño o niña) y el desarrollo potencial (desarrollo al que puede llegar con la colaboración con sus iguales más capaces o con la guía de una persona adulta). La interacción con un igual más experto o la guía de una persona adulta contribuye al desarrollo y aprendizaje del niño o niña. Vygotsky, al mencionar la guía de una persona adulta, nunca se centró o afirmó que esa persona adulta debía ser un profesor o profesora. Por lo tanto, debemos tener en cuenta que una persona adulta son todas aquellas con las que el alumnado interactúa, como por ejemplo un familiar, un vecino del barrio, una voluntaria de la universidad, etc.

En definitiva, para Vygotsky, el proceso de enseñanza y el aprendizaje no pueden separarse del entorno sociocultural, y el desarrollo viene siempre impulsado por el aprendizaje y por las interacciones en las que participa el niño o niña. El alumnado crea el conocimiento en la interacción con otras personas de su contexto y en su interacción con todos los elementos culturales de ese entorno.

Es relevante que Jerome Bruner, autor de referencia internacional en la psicología educativa, haya evolucionado a lo largo de su trayectoria desde postu-

ras teóricas más cognitivistas a teorías cada vez más dialógicas. Para el autor la interacción es un elemento clave del aprendizaje (Bruner, 1995) y los contextos interactivos cobran una importancia clave como contextos de aprendizaje. En su libro *Educación, la puerta de la cultura* (Bruner, 2000) afirma que la psicología no tiene futuro fuera del estudio de la intersubjetividad. De hecho, Bruner (2000) propone convertir las aulas en *subcomunidades de aprendices mutuos*, donde el profesorado no tiene el monopolio en el proceso de aprendizaje y andamiaje, sino que se potencia que el alumnado se ayude mutuamente. Esto implica la transformación de los espacios educativos potenciando que generen interacciones y diálogos entre estudiantes, foros en los que puedan expresar sus propias ideas al resto y puedan ser objeto de discusión y generación de diálogo.

Siguiendo también el enfoque sociocultural de Vygostky, para Barbara Rogoff (1993) el aprendizaje se produce a partir de las interacciones de los niños y niñas con personas adultas que apoyan su desarrollo, guiando su participación (es lo que denomina *participación guiada*) en actividades relevantes, en la comprensión de las nuevas situaciones y en la resolución de problemas.

Por su parte, Gordon Wells (2001) también argumenta que los entornos de aprendizaje escolar tienen que ser entornos de acción e interacción colaborativas, donde el profesorado necesita cambiar su papel tradicional para colaborar dialógicamente con las personas de la comunidad. Este autor nos habla sobre la *indagación dialógica*, donde plantea una mayor indagación del alumnado si reorganiza los espacios escolares y se introducen todos los recursos con que cuenta la comunidad escolar. La indagación se refiere a una *predisposición a interesarse por la cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de dar respuestas* (Wells, 2001: 136). Un enfoque educativo que reconoce la relación dialéctica entre el individuo y el entorno, que se produce a través de la interacción comunicativa.

Paulo Freire, el autor más importante en educación del siglo XX, desarrolló en su obra de 1970 *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2003) la idea de la acción dialógica frente a la educación bancaria. En esta el diálogo se plantea como proceso básico para el aprendizaje y para la transformación de la realidad. El diálogo no se da en un formato metodológico específico, sino en una actitud dialogante, que fomenta la curiosidad epistemológica y la recreación de la cultura (Freire, 1997).

Recogiendo estas y otras aportaciones teóricas, CREA ha desarrollado una línea de investigación en torno a las interacciones y sus efectos en el aprendizaje y en otras esferas personales. En el aprendizaje dialógico diferenciamos entre interacciones dialógicas —aquellas con mayor presencia de diálogo, búsqueda de entendimiento, valor de las intervenciones en función de la validez de los argumentos— e interacciones de poder —con mayor presencia de poder y peso de la estructura social desigual en la que se da la interacción— (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004). Las primeras son las que transforman a las personas y los contextos, las que hacen aumentar los aprendizajes y el sentido por aprender.

Son las que generan imágenes positivas del alumnado del cual normalmente se esperan bajos resultados. Además, hace cambiar expectativas en relación al entorno y a las relaciones establecidas con los y las familiares y otros agentes de la comunidad.

2.2. El aprendizaje dialógico

La teoría del aprendizaje dialógico fue creada por Ramón Flecha (1997). Este paradigma se sitúa en el marco de las teorías que enfatizan el papel de la intersubjetividad, las interacciones y el diálogo como generadores de aprendizaje, e incluye aportaciones teóricas de diferentes disciplinas.

Presentamos el aprendizaje dialógico a partir de los 7 principios que lo definen: diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad e igualdad de diferencias.

*El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la **inteligencia cultural** en todas las personas y que están orientadas a la **transformación** de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la **creación de sentido** personal y social, están guiadas por **principios solidarios** y en las que la **igualdad** y la **diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008: 167).*

2.2.1. Diálogo Igualitario

Se entiende que el diálogo es igualitario cuando todas las aportaciones e intervenciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de imposición o de poder. Es decir, todas las aportaciones van a ser válidas, independientemente de la persona de las que provengan, siempre y cuando se basen en argumentos.

Este principio se refleja en los procesos de reflexión y toma de decisión sobre temas educativos, en los que todos los puntos de vista, independientemente de la posición de las personas que los emitan, se incluyen con la intención de llegar a consensos o de resolver conflictos. Según Elboj y otros (2002: 62) *el diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder).*

El diálogo igualitario contribuye a democratizar la organización en el centro educativo, en la medida que permite la participación de todos los miembros de la comunidad en igualdad de condiciones. Tal y como Racionero, Ortega, García y Flecha (2012) explican en *Aprendiendo Contigo*:

He visto a José haciendo charlas de cinco horas con todo el público entusiasmado y también las he podido hacer yo. He visto cómo acierta porque esas afirmaciones no son ocurrencias sino predicciones basadas en análisis científicos de nuestra realidad. En una charla a familiares en un centro, sólo había gente blanca y europea en las primeras filas y sólo dos mujeres africanas en la última, apoyadas en la pared y durmiendo. Uno de los técnicos le guiñó el ojo expresando así una opinión y la de la mayoría de quienes escriben sobre el tema en España: que las personas inmigrantes no están motivadas por la educación. José empezó la charla en inglés, se despertaron de golpe las dos y una de ellas contestó en un inglés mejor que el suyo. Siguió en francés y la otra respondió en un francés mejor que el suyo (...) De esa charla salieron una clase de inglés y otra de francés para familiares (Racionero et al., 2012: 26).

Este es solo un ejemplo que ilustra cómo el diálogo igualitario democratiza el funcionamiento de los centros, y permite la inclusión y la participación de todas las personas.

2.2.2. *Inteligencia Cultural*

Durante mucho tiempo ha habido una concepción reduccionista de la inteligencia, que ha estado medida a través del coeficiente intelectual (CI), valorando únicamente la inteligencia académica. De ese modo, el concepto de inteligencia tradicional, ha creado graves etiquetajes en el alumnado, conduciendo a muchas personas a un aprendizaje de mínimos. Pero no se puede considerar a una persona menos capaz por el simple hecho de obtener una puntuación baja en los test estandarizados que miden el CI, por no haber asistido al centro educativo, por no haber realizado con éxito algunos aprendizajes escolares, por ponerse nerviosas ante estas pruebas o debido a que se encuentran en desventaja frente a otros grupos culturales.

El concepto de inteligencia cultural va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica y engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa (Flecha, 1997). Las habilidades prácticas son aquellas que se aplican para resolver una situación concreta en la vida cotidiana, incluyendo las que se aprenden observando a otros, o las que se adquieren a través de la propia acción. Las habilidades comunicativas no son excluyentes con las habilidades académicas o prácticas. Son las que se aplican para resolver problemas que en un primer momento una persona no sería capaz de realizar en solitario. A través del acto comunicativo y la ayuda de otras personas, colaboran con ellas para resolver con éxito el problema en un determinado contexto.

Las investigaciones que desde hace décadas reconocen que las personas tenemos diferentes inteligencias han vinculado la inteligencia a la experiencia y al contexto sociocultural, de forma que una persona puede ser muy hábil en un

determinado contexto y en otro no serlo. Y siguiendo este principio, si las personas han desarrollado unas inteligencias u otras en función de las exigencias de su contexto, todas tienen la capacidad de hacerlo en los otros, de aprender nuevas habilidades que son requeridas y valoradas en nuevos contextos y volverse igual de competentes en ellos (Aubert et al., 2008:182).

Todas las personas tienen inteligencia cultural independientemente de su nivel educativo, lengua, nivel socioeconómico, cultura y rasgos identitarios (Flecha, 1997). El reconocimiento de la inteligencia cultural permite superar enfoques centrados en los “déficits” e ir hacia aprendizajes de máximos. Implica reconocer tanto en el alumnado como en sus familias, y especialmente en familias no académicas, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Necesitamos de todo tipo de personas, incluidas aquellas que no presentan unos patrones de inteligencia académica, en la medida en que contribuyen a atraer la atención de los niños y niñas bajo otros registros que se acercan más a sus realidades, les permiten conectar el mundo académico con su mundo social. Es por ello que la diversificación de personas adultas que participan en todos los espacios del centro educativo permite a los niños y niñas acercarse a otras formas de ver el mundo que enriquecen y potencian su desarrollo y aprendizaje. Contemplar la inteligencia cultural implica el fin del pensamiento del déficit basado en prejuicios racistas y abre la puerta a las oportunidades.

Para profundizar

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

Siles, B. (2012). Inteligencia cultural, la inclusión de todas las voces. *Suplemento Escuela*, 3, 3-4.

2.2.3. Transformación

Las Comunidades de Aprendizaje están enfocadas a una educación transformadora, que trasciende el propio centro y llega hasta el entorno. Si la clave del aprendizaje está en las interacciones, esto implica que transformando estas interacciones podemos mejorar el aprendizaje y el desarrollo. En vez de adoptar una visión adaptativa, (adaptar el aprendizaje al contexto y las interacciones existentes), el aprendizaje dialógico parte de la transformación del contexto y de las interacciones para generar mejores aprendizajes.

La errónea interpretación “adaptadora” de la teoría de Vygotsky ha comportado que se promoviesen actuaciones de atención a la diversidad con el objetivo de adaptación al contexto, tales como adaptaciones curriculares

individualizadas y de grupo, agrupaciones del alumnado flexibles por niveles de aprendizaje, sacar al alumnado con más dificultad fuera del aula, entre otras. Sin embargo, los niños y niñas que están en los grupos de menos nivel acaban obteniendo peores resultados o lo que se conoce como la "profecía autocumplida". Ladson-Billings (1994), reconocida pedagoga por sus aportaciones a la superación del racismo desde la educación, afirma que la habilidad para rendir por encima de esos niveles está afectada porque este alumnado ha recibido menos atención, y de esta forma se reproduce y perpetúa el círculo del pobre rendimiento académico (Ladson-Billings, 1994). La opción adaptativa ha llevado a reproducir las desigualdades sociales en desigualdades educativas y, por consiguiente, a promover una vía de la exclusión para aquellos y aquellas que más necesidades presentaban, en lugar de ofrecer más a quien más lo necesitaba.

Por el contrario, Freire afirma: *somos seres de transformación y no de adaptación* (Freire, 1997: 26). Esta transformación es posible a través de un proceso dialógico igualitario entre las personas que quieren cambiar una situación de desigualdad. Así que la acción transformadora del aprendizaje es aquella que transforma las dificultades en posibilidades, mientras que la adaptación a las dificultades las reproduce y aumenta, disminuyendo significativamente las posibilidades de alcanzar los máximos aprendizajes.

2.2.4. Dimensión Instrumental

Bajo las teorías del déficit, durante mucho tiempo se han potenciado prácticas en los centros escolares que en lugar de ofrecer el currículum instrumental establecido oficialmente, han optado por ofrecer "un currículum de la felicidad" a niños y niñas con carencias y problemáticas sociales. Por encontrarse en una situación de exclusión social, hemos oído discursos como, por ejemplo, *es que estos niños y niñas necesitan primero aprender hábitos de higiene, necesitan primero cubrir sus necesidades básicas, necesitan afecto o necesitan mejorar el comportamiento, y después ya nos ocuparemos de las matemáticas*. Ante esta situación la escuela se ha dedicado a trabajar estas dimensiones dejando de lado la dimensión instrumental. De esta forma, en lugar de dar más a quienes más lo necesitaban, y ofrecer una educación posibilitadora de oportunidades, se ha tendido a dar menos a los que más lo necesitan, mermando las posibilidades de acceso igualitario a la educación.

Desde el aprendizaje dialógico se supera la oposición entre la dimensión humanista y la dimensión instrumental de la educación potenciando un currículum de la competencia y del esfuerzo, aportando todos los mecanismos necesarios para que llegue al alumnado que más lo necesita. La comunidad científica internacional ha destacado la importancia que tiene el aprendizaje instrumental ofrecido desde la escuela en la superación de las desigualdades sociales y educativas (Apple & Beane, 1997; Ladson-Billings, 1995). Debemos ocuparnos de la dimensión humanista y de la dimensión instrumental al mismo tiempo, reforzándolas mutuamente.

En las Comunidades de Aprendizaje este principio se traduce en potenciar que en todos los espacios se ofrezca aprendizaje instrumental, y en trabajar conjuntamente bajo el lema: *que el aprendizaje que queremos para nuestras hijas e hijos esté al alcance de todas las niñas y niños*. Tal y como plantea Apple (1997), autor del libro *Escuelas democráticas*, un currículum democrático debe incluir la enseñanza del currículum oficial para que las personas tengan la posibilidad de ascender de nivel socioeconómico. Se trata por lo tanto de potenciar, desde la educación infantil y a lo largo de todos los niveles educativos, el máximo en lectura, en matemáticas, idiomas, historia, ciencia... no aceptar como inevitables los malos resultados, no confundir el trabajo en valores y solidaridad con la renuncia o el desprecio al aprendizaje instrumental y a los resultados académicos, sino ofrecer la excelencia a todos y todas.

Si recuperamos la explicación de los principios anteriores, vemos que para que se dé aprendizaje instrumental, el diálogo igualitario y el aumento y diversificación de interacciones (aportado por la inteligencia cultural) son claves: los niños y niñas crean nuevos significados a través del diálogo e incorporan el bagaje cultural que aportan las diferentes personas adultas que participan. Tal y como explican Racionero, Ortega, García y Flecha (2012) reproduciendo la entrevista con un grupo de niños y niñas de una Comunidad de Aprendizaje en relación a sus actividades, todas las respuestas aportadas por el alumnado hace referencia a la importancia del aprendizaje instrumental:

Todas las respuestas hablaban de aprendizaje instrumental: 'Ya vemos que os encantan los grupos interactivos, ¿verdad?' '¿¡Sí!?' 'Va, explicad por qué os gustan...' Espontáneamente se desencadenaron un gran listado de argumentos que dejaron impresionados al grupo de la visita: 'A ver, pues porque hacemos más matemáticas, tablas, sumas, ¡de todo!', 'así yo lo aprendo y luego se lo explico a mi hermano', trabajamos más y aprendemos más', 'hacemos tres trabajos o cuatro sin parar', 'así iremos a la universidad'... (Racionero et al., 2012: 75).

Para profundizar

Vázquez, T., Cidoncha, P., Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.

2.2.5. Creación de sentido

Ya sabes que antes no había un dios que lo sacara de la cama, [...], ahora son las ocho y ya está en pie. [...] (Racionero et al., 2012: 60).

Uno de los mayores problemas en los centros educativos actuales es la desmotivación de muchos y muchas estudiantes que no encuentran el sentido ni la

motivación por ir a clase, por lo alejado que les queda la experiencia, porque lo pasan mal en un entorno hostil, o por cuestiones que las personas adultas no alcanzamos a sospechar. Los chicos y chicas experimentan una pérdida de sentido cuando lo que pasa en el centro (en la organización, los contenidos, las relaciones humanas, etc.) no encaja con su propia experiencia diaria, su cultura, su forma de hablar y de comportarse. En muchos casos los y las docentes se esfuerzan y crean adaptaciones curriculares para captar la atención de esos y esas estudiantes sin éxito. Intentan su motivación trivializando el currículum pero no hallan la solución. ¿De qué forma recuperamos o encontramos el sentido?

El sentido se crea cuando se tratan igualitariamente las aportaciones y las diferencias culturales o lingüísticas, cuando el alumnado siente que la escuela reconoce y refuerza su propia identidad y sus proyectos de futuro. Cuando se potencia el aprendizaje instrumental y el alumnado sabe que está aprendiendo mucho y que lo que aprende es importante. Esta creación de sentido se da y se refleja en la interacción, en la comunicación verbal y no verbal, a menudo no explícita, entre personas adultas y alumnado y en el conjunto del clima del centro.

Racionero, Ortega, García y Flecha (2012: 60) relatan decenas de casos como el de Anabel, una alumna de una Comunidad de Aprendizaje:

Marta y Esther también se acordaban mucho de ella. Pensar en las niñas y niños les da sentido para continuar sacando tiempo de sus obligaciones profesionales y familiares e ir a colaborar a otros proyectos de comunidades de aprendizaje. Recuerdan a Anabel, al principio, como una niña triste, preocupada, normalmente ensimismada y con algunas dificultades de aprendizaje. No tenía muchos amigos ni amigas y era una de esas niñas que suelen ser tema de conversación entre el profesorado por su situación familiar "desestructurada". Vivía con su abuela, su madre tenía residencia estable en otro país y no conocía a su padre (...) Aún así, Anabel deseaba ir cada día a la escuela ya que allí se sentía que se la tenía en cuenta. Se encontró con personas que se preocuparon de su situación personal y familiar y que le dieron el apoyo y lo ánimos necesarios para ir superando cada vez con más éxito los cursos académicos (Racionero et al., 2012: 92).

En este ejemplo se refleja cómo niños y niñas para los que la escuela no tenía sentido, lo recuperan. De pronto resulta interesante, tienen ganas de ir, se sienten a gusto, les gusta, etc. La clave está en la solidaridad, en el apoyo, en el aprendizaje instrumental.

Para profundizar

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

2.2.6. Solidaridad

El diálogo igualitario con toda la comunidad educativa, desde la horizontalidad y en todos los espacios y situaciones de la vida del centro educativo, contribuye a la transformación de las relaciones establecidas. Estas relaciones basadas cada vez más en la solidaridad se nutren de transformar las barreras en posibilidades de éxito para todos y todas. En la Comunidad de Aprendizaje se trabaja conjuntamente, bajo un mismo objetivo: conseguir la mejor educación para todos y todas.

El valor de la solidaridad implica una educación igualitaria que ofrezca las mismas oportunidades. Esto implica no la competitividad, sino la colaboración; no la imposición, sino el consenso mutuo.

La solidaridad representa un valor transversal en el día a día de las aulas. A través de actuaciones como son los grupos interactivos o la participación de las familias, hace de la solidaridad una regla general y no una anécdota (Aubert et al., 2008:182). Esta solidaridad se traslada a otros ámbitos de la vida de las personas que participan de ella y genera un clima de solidaridad y amistad, basado en que trabajamos juntos para que todas y todas tengamos la mejor educación. Una maestra de una Comunidad de Aprendizaje explica de qué forma la escuela se transforma en un referente, con la que las personas sienten que pueden contar:

Según me cuentan ellas, aquí en el colegio, en el centro en general y en nosotras, ven... no sé, cuando tienen algún problema, cuando les pasa algo, no se van a la vecina de al lado, vienen aquí. ¿Por qué? Porque son otras expectativas, porque les animamos, porque les creamos otras esperanzas, ganas... Entonces un poco mi papel con las familias yo creo que es ese: decirles: puedes hacerlo, y si un día tienes un bajón, vente aquí. (Racionero et al., 2012: 92).

Para profundizar sobre la el principio de solidaridad

Peña, C. (2012). Juntos llegamos más lejos. *Suplemento Escuela*, 7, 6-7.

2.2.7. Igualdad de diferencias

Nuestras aulas y centros educativos son el reflejo de una sociedad diversa y plural. A menudo la institución escolar no reconoce a las minorías culturales. Por otro lado, basarse en reconocer únicamente las diferencias tampoco es una medida que genere más igualdad.

Para ofrecer la mejor educación es necesario que todas las personas, independientemente de su origen, cultura, creencia, etc., estén incluidas y sus voces sean tenidas en cuenta. Así, nos alejamos de la igualdad homogeneizadora o la diversidad desigual, y nos centramos en ofrecer los mismos resultados desde la propia diferencia cultural.

Guiarse por objetivos igualitarios es la vía para conseguir una educación democrática y una mayor cohesión social. Las Comunidades de Aprendizaje reconocen las diferencias pero ofrecen los mismos objetivos para todos y todas. El diálogo igualitario con todas las personas, bajo la premisa de que la validez está en los argumentos y no en el rol o estatus social, es un elemento clave para incluir a todas las personas en la comunidad. En este sentido, la diversidad resulta un elemento de riqueza cultural, humana y académica que beneficia a todas las personas que participan de la Comunidad de Aprendizaje.

Lucía, la directora de una Comunidad de Aprendizaje, se encontró con una mujer en la sala de espera de una comisaría. Aquella mujer trabajaba en una empresa de transportes como administrativa. Lucía y ella se pusieron a hablar, y le decía:

Mira, en la escuela hacemos mil cosas. Vienen personas del barrio, familiares, jóvenes, exalumnos, gente muy diferente, muchos sin título, y nos ayudan en las aulas en grupos interactivos, en la biblioteca, en las comisiones de trabajo, ayudando a forrar libros, pasar lista... Toda esta ayuda está haciendo que las niñas y niños estén aprendiendo muchísimo. Y en el aula... Es que necesitamos perfiles diferentes de personas adultas; gente que hace otras cosas, vive de otra forma, todo eso beneficia el aprendizaje. Necesitamos personas como tú (Racionero et al., 2012: 60).

El resultado es una mejora significativa en los aprendizajes. Racionero, Ortega, García y Flecha (2012: 60), en el mismo libro de donde procede la cita anterior, incluyen las palabras de una de las estudiantes que explica:

Otro ejemplo es un niño de mi clase que se llama Izan, que en la clase no trabajaba. Entonces, llamamos a su madre para que viniera a ayudarnos en los grupos interactivos. Cuando su madre comenzó a venir, Izan comenzó a trabajar. ¿Por qué? Porque él quería que su madre se sintiera orgullosa de él, quería que viera que él también podía trabajar en los grupos interactivos como sus compañeros. Entonces, comenzó a trabajar y también dio muy buenos resultados (Racionero et al., 2012: 60).

Para profundizar

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Díez-Palomar, J.; García Wehrle, P.; Molina, S. y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 75- 88. Consultado en:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf [Consultado en noviembre de 2017]

Racionero, S., Ortega, S., García, R., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.

2.3. Bibliografía

Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas.

Bruner, J. S. (1995). *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.

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

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33.

- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of african american children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! the case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press
- Piaget, J. (1964). In Ripple R. E., Rockcastle V. N.(Eds.), *Development and learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. diálogo entre john searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Vázquez, T., Cidoncha, P., & Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.
- Vygotskii, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Península.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.