

**El aprendizaje dialógico y los siete principios que lo componen sientan las bases de las comunidades de aprendizaje como proyecto de transformación global y también las prácticas educativas concretas que se realizan en este marco.**

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert y otros 2008) sienta las bases de las comunidades de aprendizaje. Esta teoría del aprendizaje se basa en planteamientos teóricos de la pedagogía crítica y autores relevantes de las teorías de las ciencias sociales y educativas, recogiendo a algunos como Vigotsky, Freire, Habermas, etc. Así mismo, se basa en la investigación científica de calidad y las prácticas educativas de éxito en el ámbito internacional. Desde estos puntos de partida, el aprendizaje dialógico se organiza en siete principios que construyen el marco en el que actúan las comunidades de aprendizaje y guían sus procesos educativos globales y concretos en todos los ámbitos. A continuación, relatamos los siete principios señalando los efectos prácticos de cada uno de ellos.

### Diálogo igualitario

El diálogo igualitario se basa en premisas como las planteadas por Habermas (1981) en la teoría de la acción comunicativa cuando diferencia entre acciones teleológicas y comunicativas, así como en la diferenciación de Freire (2000) entre acción antidialógica y acción dialógica. En estas acciones comunicativas el diálogo entre todas las personas implicadas, a partir de argumentos de validez y no de poder, genera entendimiento y aprendizaje. El diálogo igualitario implica que todas las personas, independientemente de su origen social, étnico, opción ideológica, religión, forma de vida, etc., argumentan y dialogan en un plano de igualdad. Para ello se promueve el valor que tienen los argumentos de la persona que opina y no la posición social. A efectos prácticos el diálogo igualitario se concreta en la participación de toda la comunidad en el centro educativo. Familiares, entidades, alumnado, ex alumnos,

profesorado, etc., sueñan la escuela ideal, dialogan sobre cómo conseguirla y participan conjuntamente en comisiones mixtas que gestionan la escuela. El diálogo igualitario también se hace presente dentro de las aulas, potenciando el diálogo en grupos heterogéneos, incorporando más personas adultas dentro de las aulas, incluyendo en ellas prácticas como los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, etc. De esta forma, se promueve que las niñas y los niños dialoguen, argumenten entre ellos y también con personas adultas (profesorado, personas voluntarias), llegando a acuerdos y potenciando el aprendizaje. El diálogo igualitario parte de la realidad de que cada persona según el colectivo al que pertenece realiza aportaciones diferentes; un niño no puede aportar los conocimientos científicos de educación que debe aportar una profesora, y un profesor no puede aportar el bagaje cultural de una madre gitana. Diálogo igualitario no significa que todas las personas aportamos lo mismo, pero sí que realizamos aportaciones diferentes todas importantes y que deben tratarse de forma igualitaria y dialogarse con argumentos.

### Inteligencia cultural

La inteligencia cultural parte del reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de inteligencias y de habilidades. Hay una inteligencia académica, que es la que se valora en los centros educativos, también una inteligencia y unas habilidades prácticas que no son habitualmente reconocidas en los centros. Por otra parte, todas las personas tienen una inteligencia cultural según su cultura, su experiencia y sus habilidades comunicativas. A través del diálogo igualitario todas las personas pueden aportar sus saberes culturales,

**El aprendizaje dialógico se organiza en siete principios que construyen el marco en el que actúan las comunidades de aprendizaje y guían sus procesos educativos globales y concretos en todos los ámbitos**



### La inteligencia cultural parte del reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de inteligencias y de habilidades

dialogar, cuestionar y crear conocimiento. Afrontar muchas de las problemáticas de las escuelas y el avance del aprendizaje no se pueden fomentar sólo desde la inteligencia académica de los profesionales de la educación. Un padre árabe voluntario en el aula puede resolver mejor conflictos que se den en el patio que un profesor de experiencia, y puede fomentar más el aprendizaje de la diversidad en las niñas y los niños que una profesora que lo pretende con todo su esfuerzo.

Necesitamos la inteligencia cultural de personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas y mejorar la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la relación de éstos con la comunidad. (Aubert y otros, 2008, p. 175)

En las comunidades de aprendizaje se requiere de la participación de toda la comunidad educativa, las contribuciones que realizan desde su inteligencia cultural participando en reuniones decisorias, organizando, colaborando en las aulas, etc., generan un aumento del aprendizaje de las niñas y los niños, y mejoran la convivencia en el centro.

### Transformación

El aprendizaje dialógico plantea la educación como motor de transformación social, lejos de las teorías reproductoras que atribuyen a la educación únicamente la reproducción de las desigualdades sociales. La transformación se inicia desde el mismo momento en que empiezan las comunidades de aprendizaje. Los profesionales de la educación transforman algunas de sus preconcepciones educativas; la escuela se transforma; no es una escuela de profesorado, niñas y niños, sino una escuela de toda la comunidad; las familias se transforman, participando activamente en la escuela; las niñas y los niños transforman

**El aprendizaje dialógico plantea la educación como motor de transformación social la escuela se transforma; no es una escuela de profesorado, niñas y niños, sino una escuela de toda la comunidad**

sus posibilidades de futuro. Siguiendo a Vygotsky (1996), se parte de la idea de que hay que transformar el contexto para transformar la educación, y no adaptar los objetivos educativos al contexto. Siguiendo también a Freire (1997) «somos seres de transformación y no de adaptación». Las comunidades de aprendizaje no son una mera metodología innovadora ni una aplicación de «parches» a problemas educativos, sino una transformación profunda del centro educativo que pasa por toda la comunidad educativa y se concreta incluso en la organización del centro y en las prácticas de aula. De hecho, dentro de las aulas se produce una transformación de las interacciones ya que aumentan y se multiplican, paralelamente se promueve que todas estas interacciones no sean de poder, sino que sean dialógicas (Searle y Soler, 2004), en las que la argumentación y la solidaridad estén presentes. La participación de familiares en las aulas, voluntariado, etc., y el fomento de la ayuda mutua entre las niñas y los niños generan un mayor número y diversidad de interacciones dialógicas que promueven el aprendizaje.

### Dimensión instrumental

La mejora de los resultados académicos de las niñas y los niños es un objetivo clave de las comunidades de aprendizaje. En ocasiones se presentan como contrapuestos los procesos y los resultados, la solidaridad y la exigencia académica, el diálogo y la efectividad, etc. En el aprendizaje dialógico no sólo no son opuestos, sino que se retroalimentan mutuamente. El aprendizaje dialógico promueve la educación de calidad para todos, los resultados académicos exitosos para todas las personas, y especialmente para aquellas más desfavorecidas. Desde este principio se superan los «dobles discursos» de algunos profesionales de la educación que promueven la reducción de objetivos educativos para determinados colectivos, mientras potencian más aprendizaje para colectivos más privilegiados y para sus hijos e hijas. Por ejemplo, el doble discurso en el que el

## El objetivo es conseguir la mejora de los resultados académicos de todas las niñas y los niños desde una perspectiva igualitaria

profesorado promueve los grupos homogéneos por niveles en la escuela donde trabaja, mientras que no permite que su hija o hijo en su escuela sea colocado en un grupo de «bajo nivel». La valoración de todas las habilidades e inteligencias (académica, práctica, comunicativa, cultural, etc.) no exime de la evidencia de que es necesario adquirir unas habilidades académicas y unos resultados de éxito para ser incluido en la actual sociedad de la información. De esta manera, la dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje es esencial. El objetivo es conseguir la mejora de los resultados académicos de todas las niñas y los niños desde una perspectiva igualitaria. En ese sentido, es imprescindible que se potencien las altas expectativas con relación a todos los estudiantes del centro. En las comunidades de aprendizaje, para llevar a cabo una educación que asegure el aprendizaje de los contenidos instrumentales y la consecuente mejora de los resultados académicos, es necesario que el profesorado crea en la capacidad de los estudiantes y en sus posibilidades de aprendizaje, independientemente de la clase social, el origen étnico, el género, la religión, etc., a que pertenezcan. Las altas expectativas garantizan la confianza interactiva y potencian el aprendizaje (Flecha, 1997).

Varios autores (Habermas, 1981; Mead, 1973; Rogoff, 2001; Vigotsky, 1996; Wells, 2001) plantean que las interacciones con más personas y más diversas, personas adultas, niñas y niños con diferentes contenidos académicos adquiridos, etc., generan un mayor aprendizaje. Aumentar y diversificar las interacciones genera más aprendizaje. En este sentido, las comunidades de aprendizaje responden con la participación de toda la comunidad educativa. Así mismo, es necesario destacar la aportación de Searle y Soler (2004), donde se diferencian las interacciones dialógicas de las interacciones de poder, es decir, no sólo hay que aumentar las interacciones, sino

que éstas deben estar basadas en el diálogo igualitario.

### Creación de sentido

La crisis de sentido en educación se da de diferentes maneras. Una de ellas es cuando lo que se enseña en la escuela no tiene nada que ver con el resto de la vida de las niñas y los niños, o incluso es contrario. Cuando se habla de multiculturalidad, y la cultura gitana de niñas y niños asistentes a esa escuela no está valorada; o cuando tenemos la cultura africana convenientemente olvidada en centros educativos de Brasil, en los cuales la mayoría del alumnado es africano; o cuando se habla de diálogo, pero las familias no son tenidas en cuenta, etc., se da esta pérdida de sentido. El diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa y la existencia de interacciones dialógicas promueve la creación de sentido. Cuando a través de la participación de la comunidad educativa se conectan los conocimientos escolares con las realidades contextuales, los conocimientos escolares promueven la transformación de los contextos, y la comunidad y el contexto participan de forma igualitaria en la escuela, se da una creación de sentido en los centros educativos.

La crisis de sentido también se produce cuando los deseos y las emociones de las personas no son tenidos en cuenta en los aprendizajes y/o no son valorados o tratados de forma científica y coherente. En algunos centros se plantean conocimientos escolares directamente relacionados con los sentimientos y deseos que las niñas y los niños tienen y van construyendo. La educación sexual, la prevención de maltratos, la educación emocional, etc., son contenidos habituales que, según cómo se traten, pueden generar pérdida de sentido. La violencia de género en las escuelas es una realidad cada vez más evidente, tam-

**El diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa y la existencia de interacciones dialógicas promueve la creación de sentido**



bién en ciclos iniciales, dándose situaciones de abuso a veces entre iguales. Ésta es una realidad que muchos centros quieren combatir. Sin embargo, en algunas prácticas educativas llamadas de «educación emocional» se obliga a niñas y niños a establecer contacto físico entre ellos, obviando los abusos previos que pueden existir o que pueden fomentarse. Cuando algunas niñas o niños se niegan a estas actividades, se les «fuerza a desinhibirse» sin respetar —ni enseñar— el derecho que tienen a decidir sobre sus propios cuerpos. Otras veces se hacen evidentes situaciones de abuso o maltrato que se califican de «cosas de niños» o «típico de adolescentes». De esta forma, en ocasiones, la educación afectiva y sexual de niñas y niños se da de forma incoherente entre el discurso de los conocimientos contra los abusos y la libertad, y la realidad del centro donde se obvian malos tratos o se bromea sobre los sentimientos que existen entre las alumnas y los alumnos. La creación de sentido requiere de un conocimiento científico de esta temática para que pueda ser trabajada de forma coherente. Tal como dice Gómez (2004, p. 139):

*Todas las chicas y los chicos tienen derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condene desde su infancia a relaciones problemáticas, antesala de una vida insatisfactoria.*

### Solidaridad

Tal como comentábamos en el principio de dimensión instrumental, el aumento del aprendizaje en comunidades no está reñido con el diálogo. Así mismo, no es fruto de una competitividad que seleccione a una élite que aprende más, sino que está unido a la solidaridad. La solidaridad y la ayuda

mutua entre iguales y con personas adultas en el aprendizaje promueven que se aprenda más. Algunas prácticas y proyectos educativos promueven la solidaridad a

expensas de rebajar la calidad educativa, otras promueven un alto nivel de aprendizaje favoreciendo el individualismo competitivo. Desde las comunidades de aprendizaje solidaridad y aprendizaje instrumental van unidos, y se reflejan en todo el proyecto y en prácticas concretas como los grupos interactivos. Los grupos interactivos, tal como se relata en algunas experiencias de este monográfico, aumentan el aprendizaje de forma solidaria.

La solidaridad es un valor que intenta promoverse en muchos centros educativos. En ocasiones, se organizan actividades para el aprendizaje de la solidaridad, mientras que en la vida diaria del centro no se realiza. En algunos centros educativos se segrega a niñas y niños con menores niveles educativos, recién llegados y/o con diversas problemáticas sociales; paralelamente se les habla de solidaridad en clase o se promueven acciones solidarias en días específicos. No se puede pedir a un niño que sea solidario cuando el centro educativo en la cotidianeidad no lo está siendo con él. Desde comunidades de aprendizaje, se persigue la consecución de la coherencia entre el valor de solidaridad que se quiere promover y la realidad del centro educativo.

### Igualdad de diferencias

La igualdad de diferencias significa el igual derecho a vivir de forma diferente. En los términos de igualdad, diferencia, desigualdad, etc., es necesario hacer algunas aclaraciones. La persecución de un objetivo igualitario en comunidades de aprendizaje se aleja de cualquier búsqueda de homogeneización entre alumnado y/o miembros de la comunidad educativa. Siguiendo el principio de igualdad de diferencias, el objetivo igualitario requiere y defiende la diversidad cultural, social, familiar, de género, etc. La igualdad se alcanza a través de esa diversidad. Consecuentemente, las diferencias, siempre existentes, no se defienden justificando las desigualdades que producen. Al contrario, se trata de superar las desigualdades sin eliminar las diferencias, sino

**Desde las comunidades de aprendizaje solidaridad y aprendizaje instrumental van unidos, y se reflejan en todo el proyecto y en prácticas concretas como los grupos interactivos**

La igualdad de diferencias significa el igual derecho a vivir de forma diferente. Siguiendo el principio de igualdad de diferencias, el objetivo igualitario requiere y defiende la diversidad cultural, social, familiar, de género, etc. La igualdad se alcanza a través de esa diversidad

valorándolas y defendiendo sus derechos igualitarios. Para ejemplificar este principio, podríamos poner un caso de una niña gitana estudiante de primaria. La igualdad entendida como homogeneización defendería que la niña continuara sus estudios dejando de lado la cultura gitana. Éste no es el caso de las comunidades. La defensa de la diferencia sin objetivo igualitario permitiría que la niña fracasase educativamente, argumentando que su cultura no es propicia a «los estudios» y, de esta forma, se generaría desigualdad. Éste tampoco es el caso de las comunidades. La igualdad de diferencias, base de las comunidades de aprendizaje, persigue un objetivo igualitario con ella, es decir, por ejemplo, que pueda alcanzar los máximos resultados educativos, como cualquier otra niña, sin tener que rechazar su cultura.

#### HEMOS HABLADO DE:

- Comunidades de aprendizaje.
- Pedagogía dialógica.
- Acción comunitaria.

#### Referencias bibliográficas

AUBERT, A. y otros (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Graó.  
AUBERT, A. y otros (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona. Hipatia.

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

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

– (2000): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

GÓMEZ, J. (2004): *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona. El Roure.

HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus. 2 vol.

MEAD, G.H. (1973): *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona. Paidós.

ROGOFF, B.; GOODMAN, C.; BARTLETT, L. (eds.) (2001): *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York. Oxford University Press.

SEARLE, J.; SOLER, M. (2004): *Lenguaje y ciencias sociales*. Diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona. El Roure.

VIGOTSKY, L.S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.

**Elena Duque**

Universidad de Girona

[elena.duque@udg.edu](mailto:elena.duque@udg.edu)

**Roseli R. de Mello**

**Vanessa Gabassa**

Universidad Federal de São Carlos.

São Paulo (Brasil)

[roseli@ufscar.br](mailto:roseli@ufscar.br)

[nessagabassa@yahoo.com.br](mailto:nessagabassa@yahoo.com.br)