

6

El aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico

En capítulos anteriores hemos visto cómo el desarrollo de la sociedad de la información y de las teorías de las ciencias sociales y educativas actuales prima los aspectos dialógicos de la acción social. En este capítulo concretaremos y definiremos el principio regulador de las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje dialógico, y expondremos algunos de sus principios. La comprensión de las implicaciones y aplicaciones para la educación será ampliada paulatinamente a lo largo de la explicación de cada uno de estos principios. Al aprendizaje instrumental y la igualdad de diferencias les dedicaremos unos capítulos específicos.

El concepto de *aprendizaje dialógico* y el de *comunidades de aprendizaje* han sido investigados y desarrollados por CREA de la Universitat de Barcelona (Casamitjana y otros, 2000; Flecha, 1997), del que formamos parte, a través de diversas investigaciones, lecturas y debates que han tenido como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales, así como la práctica y la participación en actividades educativas. El enfoque de estas investigaciones ha sido siempre una metodología participativa en la que la voz la tienen las personas en sus contextos habituales, sean los centros educativos, las actividades culturales o los espacios de su vida cotidiana.

Habermas (1987), en su teoría de la acción comunicativa, desarrolla una concepción de la competencia comunicativa en la que demuestra que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción. Beck (1998), con su teoría de la modernización reflexiva, demuestra que la reflexión mediante el diálogo es un elemento cada vez más determinante en nuestra sociedad y de nuestra individualidad. Freire (1997a) y el trabajo de CREA (1999) demuestran cómo ese diálogo reflexivo provoca más aprendizaje instrumental y más solidaridad que la enseñanza tradicional o la individualización del proceso.

La concepción comunicativa plantea que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. En el caso de las alumnas y los alumnos, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario entre pares, con el profesorado, los familiares, amistades y otras personas. En las comunidades de aprendizaje las personas participantes tienen el objetivo de

entenderse y planificar acciones comunes. Se produce un diálogo intersubjetivo que se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades. El poder pasa a los argumentos y no pertenece ya al estatus de cualquiera de las personas participantes. Así, podemos definir el aprendizaje dialógico como «el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez».

El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes, especialmente importante en contextos socialmente desfavorecidos en los que otras soluciones tienen resultados parciales. El aprendizaje dialógico es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente. Se ha llevado a la práctica en experiencias globales como comunidades de aprendizaje en centros escolares del País Vasco, Cataluña y Aragón, y en actividades concretas de educación de personas adultas como las tertulias literarias.

La aplicación práctica del aprendizaje dialógico nos llevará a plantear cambios en la educación y a compartir y utilizar las habilidades comunicativas en nuestros entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad y a participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. El aprendizaje dialógico, al superar muchas de las prácticas habituales, como veremos, establece la necesidad de cambiar aspectos globales y organizativos de la actividad educativa.

El papel de las personas educadoras, profesoras, investigadoras será el de facilitadoras del diálogo, superando los límites de nuestras propias fronteras culturales que no nos permiten ver a los otros y las otras más que a través únicamente de nuestra propia cultura (Giroux, 2001). Desde la perspectiva comunicativa el profesorado desarrolla interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan en ellos, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario, en un conjunto de acciones en que la formación no se restringe a la relación profesorado-alumnado sino que engloba al conjunto del entorno social en una actividad global y unitaria.

Interacciones como base del aprendizaje en la sociedad de la información: los grupos interactivos

En la sociedad de la información caracterizada por la importancia del trabajo en red, el aprendizaje dialógico se muestra el más adecuado para responder a las nuevas demandas y requerimientos formativos. Las capacidades de selección y procesamiento de la información, necesarias en la actual sociedad, se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión. Cuando mejor comprendemos y analizamos un texto es cuando lo hemos comentado con otro u otra compañera. Todas las personas

enseñantes sabemos bien que la mejor forma de entender y aprender un concepto es tener que explicarlo. El aprendizaje dialógico fomenta ese diálogo reflexivo en todos los ambientes educativos, en el aula pero también fuera. Una de las formas de desarrollarlo es a través de grupos interactivos.

Los grupos interactivos son grupos heterogéneos formados por 4 ó 5 niños y niñas tanto en cuestión de género como nivel de aprendizaje y origen cultural. Se preparan actividades de 20 minutos de duración, lo que permite mantener el nivel de atención y la motivación. Las actividades realizadas en cada grupo están tutorizadas por una persona adulta, voluntarias y voluntarios de la comunidad que, en numerosas ocasiones, son familiares. Las personas que atienden a los grupos pueden seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los niños y niñas, identificar las dificultades y fomentar que los mismos niños y niñas lleguen a resolverlas ayudándose mutuamente. La implicación de las personas voluntarias en las aulas también asegura una mayor creatividad en las actividades realizadas y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de la cooperación entre profesorado y voluntariado. Este trato de tú a tú entre los y las profesionales de la educación y la comunidad enriquece las interacciones transformadoras, facilita y acelera el aprendizaje. El trabajo en grupos interactivos potencia valores como la solidaridad entre diferentes culturas, pero también el aprendizaje instrumental, al que dedicamos el capítulo 7 «La dimensión instrumental y un ejemplo: la lectura dialógica».

La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico.

A través de la participación de las personas voluntarias dentro del aula en colaboración con el profesor o profesora, y de la ayuda que emerge entre los mismos compañeros y compañeras, es posible llegar al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea el grupo de voluntarios y voluntarias, más rica será la interacción y más realidades abarcará. Por ejemplo, en las aulas de las comunidades de aprendizaje podemos encontrar una estudiante universitaria, un familiar magrebí, un exalumno, una profesora jubilada, una abuela gitana o el panadero del barrio, todos ellos y ellas con un rico bagaje cultural que aportar a la comunidad educativa.

Cuando los niños y las niñas trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo aprendizajes instrumentales y respeto a otras culturas. Esta cooperación solidaria que emerge entre los y las niñas se vislumbra como esencial en el proceso de aprendizaje basado en una pedagogía de máximos. Una persona voluntaria intentaba explicar a un niño cómo hacer la letra z sin conseguirlo, una niña de su mismo grupo al ver que la explicación no era suficiente le enseñó como lo hacía ella («es un 7 con una línea abajo»). Con la ayuda de su compañera ninguna z más se le resistió. Sin duda, esto es sólo una pequeña muestra de la solidaridad que emerge en el aula entre el alumnado al aprender en grupos interactivos.

En los grupos interactivos, alumnos y alumnas de diferentes niveles trabajan juntos. Un niño o niña que ya sabe hacer una letra puede explicarlo de forma comprensible para que su compañero o compañera aprenda a escribirla, a su vez, reflexionar sobre cómo él o ella misma ha aprendido refuerza sus conocimientos. A través de grupos heterogéneos se refuerza el aprendizaje de todos y todas las niñas sin ningún tipo de discriminaciones, superando las soluciones parciales que a través de la creación de aulas especiales o unidades externas se pretenden dar a niños y niñas considerados problemáticos, conflictivos, lentos o con dificultades de aprendizaje (Puigdellívol, 1998). El etiquetado del alumnado y la separación de los considerados capaces de los menos aptos producen desde el principio una situación de desigualdad educativa que reproduce las desigualdades sociales existentes entre grupos sociales y diferentes culturas. A los ojos de las familias gitanas o magrebíes, los profesores y profesoras que siguen un doble discurso al defender la existencia de aulas especiales o unidades externas donde nunca enviarían a sus propios hijos o hijas están actuando de forma discriminatoria. En numerosas ocasiones, los profesionales de la educación siguen este doble discurso que, en realidad, deslegitima su labor como docentes. O todos y todas formamos parte de una comunidad y luchamos por unos intereses comunes o cada persona y grupo trata de imponer sus intereses particulares. Si la opción es esta última, entonces no debe extrañarnos que quien sale perdiendo con las normas oficiales se resista y se rebele contra ellas.

Cuando se agrupan a las niñas y a los niños por niveles o ritmos, lo que se conoce como *agrupaciones flexibles*, se producen efectos perversos. Las bajas expectativas que se proyectan en las niñas y niños considerados con dificultades de aprendizaje, acompañado de la descalificación por parte del resto de alumnado y la comunidad, son en numerosas ocasiones interiorizadas llevando al fracaso escolar. La brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año, lo mismo que la brecha entre el alumnado perteneciente a la cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias.

Esta concepción existente en la actualidad nos la encontramos en numerosas ocasiones, es el caso de un grupo de profesorado que con una pancarta en la puerta del colegio reivindicaba «no tantos niños con necesidades especiales en las aulas». Curiosamente en este centro lo que se estaba produciendo era un incremento del alumnado inmigrante. Estos últimos son los que acabarán primero en las aulas especiales y luego en las aulas externas al propio centro educativo.

Carlos, un tutor de una comunidad de aprendizaje, explicaba a sus compañeros como Mohamed (un alumno que preocupaba al profesorado por sus problemas con el idioma para seguir las clases) escuchaba atentamente al grupo que trataba de cambiar un texto escrito en pasado a presente. Jesús, un compañero del grupo, viendo las dificultades que Mohamed tenía para captar el sentido de la actividad se dirigió a él y le dijo: «Es fácil, ¿te acuerdas cuando vivías en Marruecos? Pues eso es pasado». Para Carlos la sonrisa de Mohamed era la mejor evaluación que podía constatar que el aprendizaje se había conseguido.

De este modo, se garantiza el éxito en el aprendizaje de todos y todas, incluido aquel alumnado que normalmente es etiquetado como problemático o con dificultades de aprendizaje. La competitividad es sustituida por la solidaridad. Los problemas

de convivencia entre alumnado y familias de diferentes procedencias van desapareciendo y entre todos y todas se contribuye a superar concepciones de déficit o ideas racistas, tanto en la escuela como fuera de ella.

La convivencia pacífica en la comunidad no se impone sino que es asumida como requisito necesario para continuar con esa transformación del aula, que ven como positiva para sus vidas.

En las comunidades de aprendizaje se parte de la idea que todas las personas tienen capacidad de transformación. A través del diálogo intersubjetivo es posible crear un nuevo sentido en la vida de las personas implicadas, logrando crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión. Las comunidades de aprendizaje se convierten en un proyecto comunitario de formación, en el que los y las profesionales de la educación dejan de tener todo el poder de decisión sobre la mejor educación para los niños y niñas, y pasan a cooperar de forma entusiasta con otros agentes educativos de la comunidad para maximizar los aprendizajes de todas y todos. Con este mismo objetivo, la oferta educativa se amplía a toda la comunidad, las puertas del centro se abren a la formación de los familiares en respuesta a sus propias demandas formativas.

Diálogo igualitario

Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sea la de las razones que se presentan. El diálogo igualitario traslada el poder a la argumentación entendida como presentación de razones con pretensiones de validez, de forma que cada uno de los participantes aporta la claridad de sus intenciones. De este modo, la ciencia y el conocimiento no es saber dado como inmutable en nombre de la autoridad o de la ciencia misma, sino el resultado de la interacción.

En la actual sociedad de la información, en la que los aprendizajes realizados en los contextos no formales e informales han cobrado importancia, es posible un diálogo en el que cada persona pueda aportar su conocimiento y experiencia desarrollada en muy diversos ámbitos. La cuestión radica en que ninguna de las aportaciones sea privilegiada, sino todas debatidas, confrontadas científicamente y valoradas entre todas las personas. El consenso se hallará en la aceptación común de los mejores argumentos, mientras el disenso hace posible la búsqueda de mejores razones para sustentar nuestras posiciones. La valoración de los diferentes tipos de conocimientos y de las capacidades que todas las personas tenemos de lenguaje y acción supone un cambio en la función que en la actualidad desempeñan los y las profesionales de la educación. Por un lado, deben aceptar las diversas aportaciones sobre la base de los argumentos que las validan, por otro, tienen el deber de aportar su conocimiento. Tal y como señala Freire, los profesionales de la educación, como poseedores de conocimientos educativos, tienen el deber ético de enseñar y facilitar el acceso a esos conocimientos (Freire, 1997b).

¿Quiénes son los agentes del diálogo en comunidades de aprendizaje? Han de participar en el diálogo el alumnado, el profesorado, los familiares, todas aquellas entidades o personas del entorno inmediato o más general, que pueden aportar mejoras en los aprendizajes, en el funcionamiento de la escuela o en su apertura a la comunidad. El diálogo es un instrumento clave de aprendizaje, por ello, el aula se ha de convertir en un espacio privilegiado para el diálogo igualitario, si bien éste no debe limitarse a ella. Es importante que se guarde una coherencia entre el funcionamiento igualitario dentro del aula y el funcionamiento general del centro.

En una comunidad de aprendizaje de Vitoria, se habilitó un espacio de diálogo para que los familiares pudieran reunirse y debatir sobre temas que les preocupan. Poco tiempo después de iniciados estos encuentros plantearon la necesidad de organizar clases de castellano. Las familias árabes, sobre todo las mujeres, querían aprender castellano para poder participar en todo lo relacionado con la educación de sus hijos e hijas. En otra comunidad, en Tarrasa, familiares gitanos y gitanas demandaron formación en informática e inglés conscientes de su importancia en la actual sociedad. Algunas madres también pidieron clases de alfabetización y la posibilidad de hacerlo a través de ordenador. El cambio de referentes en el hogar para los niños y niñas es muy importante, muchos comparten por primera vez espacios de aprendizaje con sus padres, madres, abuelos y abuelas, tías y tíos, etc. Se transforma la esfera privada, lo que crea nuevas expectativas y motivaciones.

El sueño de Manolo¹⁷ es llegar a doctorarse en sociología por la Universidad de Harvard, como María, una voluntaria de comunidades de aprendizaje. Manolo es un chaval gitano de doce años y acaba de comenzar la enseñanza secundaria obligatoria. Siempre se había distinguido por su gran interés por estudiar, por la informática y por la lectura. De mayor quiere estudiar sociología y llegar a Harvard. A través del diálogo intersubjetivo en la comunidad educativa, Manolo pudo conocer la experiencia de María y ahora lucha para que su sueño sea posible, aún consciente de las dificultades que pueden emerger por el rechazo que existe hacia su cultura.

A través de experiencias como las comunidades de aprendizaje, es posible cambiar las expectativas del profesorado hacia las posibilidades del alumnado gitano, lo que sin duda se muestra necesario para potenciar el éxito educativo de estos niños y niñas. El profesorado en comunidades de aprendizaje cree en sueños posibles y apuesta por la capacidad de transformar de las personas.

La propuesta que se plantea al profesorado y al resto de la comunidad es soñar la escuela que quisieran para sus hijos e hijas. Hay profesionales de la educación que defienden que lo importante no son los contenidos sino el desarrollo integral de las personas y la creación de un buen ambiente, dejando en un segundo nivel los aprendizajes instrumentales. Por el contrario, esas mismas personas enseñan a leer y a escribir a sus hijas e hijos desde muy pequeños, les llevan a clases de inglés y les matriculan en escuelas donde el currículo potencia el desarrollo de las habilidades y competencias que les permitirán su inclusión en la actual sociedad de la información.

17. Los nombres de las personas que aparecen en este apartado han sido cambiados.

En comunidades de aprendizaje se intenta evitar el doble discurso de argumentar la idoneidad de un itinerario curricular o unas orientaciones para el alumnado del centro mientras el profesorado lleva a sus hijos e hijas a otras escuelas dónde se aseguran otro tipo de aprendizajes.

Desde la propuesta de las comunidades de aprendizaje, es fácil establecer el diálogo con las familias porque el sueño es el mismo: idear la mejor escuela para sus hijos e hijas. Un proyecto como éste se aleja de toda visión paternalista a través de la que se pretende imponer a todos y todas lo que, haciendo uso de nuestra autoridad como profesionales de la educación, nos parece lo mejor para las y los otros. En comunidades de aprendizaje entre toda la comunidad educativa se aportan las informaciones y argumentaciones de cómo mejorar la calidad de la educación. Profesores y profesoras, así como otros profesionales, familiares, alumnado, y otras entidades del barrio definen y acuerdan los aspectos más importantes de la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje. Decisiones que se irán desarrollando y concretando en las fases posteriores del proyecto. Una comunidad de aprendizaje nos relataba su sueño de esta forma:

Todos los implicados soñaron mucho. De la participación de padres y madres surgieron propuestas sobre cómo contar con ellos en el trabajo educativo. [...] El alumnado en unos casos soñó por escrito, en otros casos mediante dibujos o en conversaciones con los maestros. [...] Todos los sueños de los alumnos y alumnas estuvieron expuestos un tiempo en el vestíbulo. [...] Sus sueños fueron muy diversos, desde tener piscina o animales en el centro, pasando por un aula de informática. Los sueños de los profesores fueron muy amplios como implicar a las familias o los sueños relacionados con los aspectos didácticos. (Jaussi y Luna, 1998, p. 39)

Un diálogo igualitario no se da sin la superación de una serie de problemas prácticos, pero sobre todo de hábitos mentales o de errores conceptuales, que forman un conjunto de barreras de tipo cultural, social y personal. Una de las superaciones importantes es acabar con las teorías de déficit, la concepción sobre las desiguales capacidades de las personas en función de su cultura, entorno social o familiar. Pensar que las personas de áreas marginales tienen menos capacidades para el diálogo o para la educación es no creer en las capacidades de las personas, condenarlas de antemano a una oferta educativa de menor calidad, generándose una desigualdad de oportunidades educativas que contribuye a la reproducción de la situación de exclusión social en la que se encuentran.

La apuesta por las capacidades que las personas poseemos es esencial para eliminar la interiorización de una imagen negativa a la que llevan las teorías del déficit. Esta transformación se ha de producir no sólo en la escuela sino en toda la comunidad. Puesto que el contexto es un elemento importante del diálogo, éste deberá ser modificado en cuanto sea necesario para que el diálogo igualitario funcione.

Es importante dar prioridad a las personas que por falta de autoestima tienen más dificultades para participar. Fomentando el trabajo en grupos se favorece la intervención de cada persona, usando un lenguaje adecuado en función de los temas y de las personas participantes.

No queremos acabar este apartado sin citar de nuevo a Paulo Freire para quien el diálogo como intercambio de análisis y razones es fundamental para el avance del conocimiento y de la curiosidad por el mismo. El objeto que centra nuestro debate será tema de diálogo crítico y por ello se comprenderá mejor. El diálogo es el fundamento del conocimiento y de la curiosidad epistemológica, su paso previo.

La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constituidos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo. (Freire, 1997b, pp. 110-111)

En los centros que han incorporado en sus comunidades de trabajo a familiares, alumnado y voluntariado se produce un incremento de la reflexión, la motivación y el aprendizaje del alumnado y de todos los agentes educativos.

Inteligencia cultural

El concepto de *inteligencia cultural* desarrollado por el CREA (1995-1998) está basado en las experiencias prácticas en escuelas y en teorías críticas como la de la acción comunicativa de Habermas. Esta inteligencia presupone una interacción donde diferentes personas entablan comunicación y consiguen llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo. Así, la inteligencia cultural contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones sociales. Esta concepción promueve un modelo de aprendizaje en que cada estudiante aporta su propia cultura y el profesorado se sitúa en la cultura de los alumnos y las alumnas, desde una visión positiva de sus capacidades. De este modo consiguen una mayor confianza en sus habilidades e intensifican su proceso de aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo.

La concepción de inteligencia cultural parte y se inscribe en una ya larga tradición de estudios sobre los componentes sociales de la inteligencia, de la que exponemos algunas de sus principales aportaciones. Algunos psicólogos mostraron que la inteligencia puede incrementarse durante toda la vida adulta. Cattell (1971), por ejemplo, diferenció entre inteligencia fluida y cristalizada, analizando que si bien la inteligencia fluida relacionada con el desarrollo fisiológico tendía a descender, la inteligencia cristalizada más relacionada con la experiencia aumentaba con el paso del tiempo. Con frecuencia la inteligencia ha sido concebida en función de determinadas concepciones socioculturales y especialmente académicas. La inteligencia cristalizada nos permite superar problemas que tienen lugar en la vida cotidiana, gracias al desarrollo de nuestras capacidades en diferentes esferas no necesariamente académicas.

Con la distinción entre inteligencia práctica, entendida como diversos rangos de inteligencias en diversos contextos sociales, e inteligencia académica se constata que el aprendizaje basado en la inteligencia práctica es mejor y más rápidamente asimilado. Asimismo, Michael Cole y Sylvia Scribner (1977) estudiaron los procesos cognitivos en diversos contextos socioculturales y mostraron como en cada contexto las habilidades

tienen evoluciones y desempeños diferentes pero en todo caso perfectamente adaptados a la comunicación y a las necesidades de trabajo y de la vida cotidiana. El aprendizaje formal y el informal permiten el desarrollo de capacidades que en contextos diferentes adoptan habilidades diferentes (la habilidad manual y la mental tienen las mismas funciones en contextos diferentes). No se pueden comparar habilidades ni evoluciones concretas si no es en el marco global de cada grupo sociocultural.

Una importante implicación que tiene este enfoque para la labor transcultural consiste en que es difícil hallar diferencias culturales en los procesos cognoscitivos básicos. Aun cuando no se pueda eliminar del todo esa posibilidad, no hay evidencia alguna en ninguno de los tipos de investigación analizados de que algún grupo cultural carezca por completo de un proceso básico como la abstracción, o el razonamiento deductivo, o la categorización. [...] Nos es útil aquí el concepto de sistema funcional: podríamos partir de la hipótesis de que los factores socioculturales desempeñan un importante papel sobre cuál de los procesos (la representación visual o la verbal, por ejemplo) opera en una situación determinada y qué papel realiza en el desempeño total [...]. (Cole y Scribner, 1977, pp. 190-191)

Otros autores como Howard Gardner (1983) proponen la teoría de inteligencias múltiples que cada individuo posee en diversos grados. Esta teoría definió inicialmente siete formas primarias: lingüística, musical, matemática, espacial, corporal quines-tésica, intrapersonal (como la perspicacia) e interpersonal (por ejemplo, las habilidades sociales). Para Gardner, todas las personas tienen todas las formas de inteligencia, pero cada cultura tiende a dar importancia a determinadas inteligencias concretas.

Estas concepciones de la inteligencia ayudan a superar las tradicionales concepciones unitarias del desarrollo de la inteligencia, en función exclusivamente de los contextos occidentales, europeos o americanos. Entender la teoría de Piaget del desarrollo (de lo concreto a lo abstracto, en una edad determinada y con unos pasos medidos exactamente) sobre la base de los estudios sobre el aprendizaje en el niño, escolarizado y occidental, como modelo único para todas las personas de diferentes culturas y contextos, descalifica como salvajes o atrasados a quienes se desarrollan en otros ámbitos culturales y/o siguen una evolución diferente.

Inteligencia cultural y aprendizaje

En general estos análisis se centran en las acciones estratégicas y teleológicas (Habermas, 1987) con las que las personas seleccionan los objetivos y los medios para conseguirlos. Para tener presente la pluralidad de dimensiones de la interacción humana necesitamos otro concepto de inteligencia más amplio, que abarque todas las formas de cognición y habilidades desarrolladas por la persona y que contemple nuevas formas y desarrollos a partir de las interacciones. Incluimos así tres subconjuntos: inteligencias académica, práctica e interactiva. Las dos primeras pueden ser aplicadas a la racionalidad instrumental en la que un actor se propone unos objetivos y utiliza unos medios para conseguirlos (acción teleológica). Pero en el marco de la racionalidad comunicativa el desarrollo de las habilidades se relaciona con las tres inteligencias (tanto a nivel práctico como académico o interactivo) dentro del marco

de la inteligencia cultural, ya que cómo actuamos, aprendemos, decidimos, o cómo nos comportamos se construye mediante procesos de interacción y/o comunicación.

En la inteligencia cultural utilizamos las habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no podría solucionar con la inteligencia práctica o académica, o lo haría menos adecuadamente. Por ejemplo, la mayoría de las personas usuarias de ordenador han aprendido gracias a las habilidades comunicativas, interaccionando con la persona que ha empezado a enseñarle. La inteligencia cultural es propia de todas las personas y su aplicación es específica en los diversos contextos, en función de los entornos y los desarrollos personales. Cuando la aplicamos al aprendizaje dialógico, lo que proponemos es la aceptación de estrategias de resolución diferentes e innovadoras a problemas comunes y transformar estas estrategias culturales en saberes compartidos, en parte de la acción comunicativa emprendida por los participantes en los aprendizajes.

Con la inteligencia cultural se promueve un modelo de aprendizaje en el que cada estudiante aporta su propia cultura, es decir, las habilidades y modos de conocer y hacer propios. De este modo, el alumnado consigue una mayor confianza en sus habilidades –a nadie se le menosprecia por hacer las cosas de un modo diferente– y se mejoran los aprendizajes. Por el contrario, si atendemos a las teorías del déficit, al recontextualizar los conocimientos en la situación escolar, invalidamos los conocimientos adquiridos previamente con medios no escolares. Al posibilitar la entrada de organizaciones del conocimiento diferentes a la escolar aumentan para todas las personas las posibilidades de adquisición de estrategias y acercamiento a los problemas.

Tomando en consideración los análisis de Basil Bernstein, apuntamos que el concepto de *inteligencia cultural* valora y recoge los conocimientos provenientes de la estructura horizontal de cada grupo cultural y social particular. La escuela tiende a ser el reino de los discursos verticales, recontextualizados y hechos de generalizaciones. Sin embargo, existe otro tipo de conocimientos que tienen una estructura horizontal, hechos de series separadas, no integradas y generados en prácticas contextualizadas. Éstos son la mayoría de los conocimientos que adquirimos en nuestras vidas diarias de forma tácita, fruto de una alfabetización segmentada y especializada en prácticas concretas, como por ejemplo usar la lavadora o aprender a jugar con un juego determinado. Estas estructuras se adquieren en una base social determinada a través de un repertorio común de estrategias y de la circulación de las mismas, ampliando el conocimiento común.

Ya podemos empezar a observar que se puede cambiar de lo horizontal a lo individual. Las adquisiciones estratégicas de los individuos son muy ingeniosas. El hecho de que el discurso sea horizontal no quiere decir que las estrategias no sean ingeniosas. Pero desde luego también significa que el alfabetismo es segmental y los alfabetismos segmentales tienen una base social particular, que se requieren bajo condiciones particulares y que se enriquecen o extienden a consecuencia de una clase particular de relación social. (Bernstein)¹⁸

18. Entrevista realizada a Bernstein por diversos miembros de CREA en 1998.

Inteligencia cultural y entorno cultural

La interacción social que se produce en contextos de participación sociocultural y en procesos educativos contribuye a desarrollar y a consolidar conocimientos y habilidades que en un momento determinado se vuelven imprescindibles o de interés para los participantes y las participantes de la comunidad. Mediante la inteligencia cultural se aporta a la comunidad educativa todo ese conjunto de saberes populares, tradicionales, familiares que el universalismo de la escuela racionalista tendía a oscurecer. Es una manera de combinar lo que la comunidad aporta y la contribución de la escuela. Estas aportaciones, como todo lo que se ofrece, se someten al diálogo igualitario de modo que entre todas y todos comprendemos mejor el entorno y, si es el caso, tendemos a transformarlo. La inteligencia cultural permite el enriquecimiento de las fuentes de conocimiento, la comprensión de la diversidad de saberes en entornos diferentes.

Todas las personas, sean de la procedencia que sean, tienen inteligencia cultural, la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diferentes. Unas sabemos hacer muy bien exámenes de operaciones y problemas matemáticos y otros, en el mercado, saben calcular rápidamente de forma mental complicadas operaciones. En el transcurso de la interacción, unas y otros ponen en evidencia sus saberes y habilidades académicas y prácticas, y movilizan sus destrezas comunicativas con las que argumentar sus emisiones y alcanzar el conocimiento más profundo de una situación que pretenden resolver. Tenemos capacidades y potencialidades que nos permiten alcanzar, con la ayuda de los demás, un mismo puerto desde diferentes mares.

Las familias, sobre todo las no académicas, tienden a confiar más en la información que circula entre ellas y en el conocimiento que generan cooperativamente que en la información difundida desde instituciones u organismos formales. La solidaridad que crece entre ellas y los mecanismos de autoconfianza interactiva, a través de las prácticas comunicativas, sirven para resolver situaciones de la vida cotidiana que se presentan como dudosas o conflictivas. Esto es un ejemplo de como el mundo de la vida puede promover el aprendizaje.

En muchas ocasiones las destrezas escolares son abstractas y formales, y se transfieren a los entornos funcionales. De este modo, nunca se piensa que pueda ocurrir a la inversa. Se genera desconfianza e incredulidad sobre las posibilidades de adquirir destrezas académicas y de enseñar y aportar destrezas prácticas en el contexto académico. Para que las familias logren la necesaria autoconfianza para aprender y participar en la escuela es importante romper con estas percepciones, ya que ni las habilidades académicas se pueden aplicar de forma automática en otros ambientes, ni las habilidades prácticas y culturales son imposibles de transferir.

El concepto de *inteligencia cultural* ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficit, incluidas las específicamente referidas a las familias pertenecientes a culturas minoritarias no académicas. La inteligencia cultural parte de la base que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones. En una comunidad de aprendizaje se organizaron cursos de informática para las familias gracias a la colaboración de uno de los conserjes del colegio. A través de las habilidades comunicativas que todas las personas poseemos es posible aprender a utilizar un programa informático

o a navegar por Internet. Entre todos y todas se ayudan y comparten como, a través de la informática, no sólo se estimula el aprendizaje de la lectoescritura sino también aprendizajes prácticos como el aprender una nueva receta de cocina a través de una página web consultada o su capacidad de selección y de análisis ante la gran cantidad de información disponible en la red.

Las aulas son, cada vez, más multiculturales en cuanto al alumnado; sin embargo, el profesorado continúa perteneciendo casi en su totalidad a la cultura dominante. Esta situación que en otros lugares del mundo sería tachada de racista, podría ser superada con la participación de las familias en la comunidad. En las aulas de magisterio se enseña cómo organizar y actuar en una clase multicultural pero en la mayoría de los casos tiene muy poco que ver con la realidad. Este problema se solucionaría si las familias participaran en la escuela, en los órganos de decisión e incluso en el aula. Ayuda mucho que una persona gitana o magrebi tenga la oportunidad de demostrarles a los niños gitanos o a las niñas magrebíes la importancia de lo que hacen en la escuela. Si, además, estas familias reciben formación, la motivación y la interacción son dobles. Los niños y las niñas viven con entusiasmo una nueva realidad cotidiana no sólo dentro de las aulas sino también en sus propias casas. Se están creando nuevas situaciones en las que son los propios niños y niñas quienes ayudan a sus familiares a leer y a escribir, lo que refuerza sus aprendizajes y su interés y motivación por la escuela. La introducción de una perspectiva multicultural también incluye la configuración de un currículo escolar que dé cabida a los diferentes saberes, tradiciones y costumbres. Aunque defendemos la necesidad de multiplicar las referencias a culturas minoritarias como la gitana en los currículos y libros de texto, consideramos que la perspectiva multicultural se consigue principalmente dando voz a las propias personas.

En las comunidades de aprendizaje las familias participan en todas las actividades (entre las que se encuentran las programadas para su propia formación) y en la organización del centro. De esta manera, incrementan sus propios niveles de aprendizaje y se llega a una igualdad educativa en la sociedad de la información. El principal interés de las familias y de la comunidad educativa multicultural es comprometerse para que sus hijos e hijas consigan el mejor aprendizaje. Las familias, sobre todo las más excluidas, saben que una mayor participación y una mayor formación garantizan una educación mejor para sus hijos e hijas. Aportan las ideas y los conocimientos que pueden beneficiar a toda la comunidad sobre todo para que exista una convivencia pacífica e igualitaria entre las diferentes culturas.

Facilitar las aportaciones de la inteligencia cultural es una práctica de superación de las teorías del déficit. Partir de la inteligencia cultural de todas las personas es un fundamento del aprendizaje dialógico, en el cual cada persona aporta su propia cultura en un proceso intersubjetivo de creación de conocimiento.

Transformación

Para quien participa en el proceso educativo, hay aspectos que, más allá de la teoría, implican un cierto compromiso con la realidad en la que trabaja o toma parte. Considerar el aprendizaje dialógico como elemento de transformación en pro

de la igualdad es uno de ellos. Y no hablamos sólo de la naturaleza política de la educación de Freire, sino del modo como se actúa en la relación concreta que favorece a una persona y a un grupo de personas en su proceso de aprendizaje. El contenido transformador del aprendizaje dialógico tiene diversas implicaciones y fundamentos. Una dimensión ética personal que recuerdan las palabras de Freire (1997b, p. 95):

Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo.

El sentido transformador que proponemos es aquel que, en coherencia con el resto de los principios del aprendizaje dialógico, transforma la realidad en lugar de adaptarse a ella.

Hemos comentado las posibilidades sociológicas del cambio en la sociedad de la información. El aprendizaje dialógico se basa en esas posibilidades de cambio de cada una de las personas que participan en un centro educativo. De este modo se genera una actitud distinta de la visión indiferente del postmoderno, de la nostalgia del neo-conservador o de la izquierda conservadora aferrada al discurso de la reproducción.

La desesperanza y el reduccionismo de estos enfoques se hace patente, además, en su rechazo a considerar la posibilidad de desarrollar estrategias políticas en que las escuelas se unan a otros movimientos sociales y esferas públicas. (Giroux, 1990, p. 262)

La dimensión sociológica de la transformación es posible asumiendo la dialéctica entre sistema y mundo de la vida de Habermas. La modernidad es capaz de sacar de sí misma, críticamente, a través de la acción comunicativa, sus propios elementos normativos y, por medio de los movimientos sociales, crear solidaridad a través del cambio de la gramática de las formas de vida.

También Giddens, en su teoría de la estructuración, aportaba su visión de la modernidad como futuro abierto: debido a la reflexividad, podemos reordenar las relaciones sociales e incidir en las estructuras. Así, los movimientos sociales proveen de pautas significativas para futuras transformaciones y la acción humana puede reconvertir aquellos elementos externos e internos que imposibilitan el desarrollo personal y colectivo. La agencia humana puede cambiar el sistema escolar burocratizado.

Muestra de esta transformación son las escuelas como esferas públicas democráticas (Giroux, 1990, pp. 34-35), espacios educativos compartidos y organizados entre los diferentes grupos sociales que forman la comunidad.

En parte esto exige que el profesorado tome en serio su propia política y entre en la esfera pública, para implicarse en los asuntos sociales urgentes; igualmente es necesario e importante que se dirija hacia el aprendizaje y persuasión como elementos pedagógicos imprescindibles que abran espacios donde se pueda cuestionar la autoridad, donde la juventud pueda hablar y ser escuchada por los que tienen poder; además crear prácticas pedagógicas dentro de una diversidad de culturas públicas que den facilidades a la juventud, para que se aprenda cómo ser sujeto de la historia, en vez de estar reducida a una pieza del mecanismo. (Giroux, 1999, p. 60)

Esta transformación no busca la unificación de la pluralidad. El aprendizaje transformador se realiza entre personas que hacen partícipes a otras de la pluralidad de opciones, es decir, ayudan a la construcción de su proyecto reflexivo de vida (Giddens, 1995a, p. 37).

Si partimos del principio de transformar la estructura escolar, sí que existe una solución sin que el nivel de aprendizaje tenga que disminuir y así lo están haciendo un número cada vez mayor de escuelas, entre ellas las comunidades de aprendizaje. La cuestión está en reconocer que el profesorado solo no puede garantizar una educación de calidad, que se necesita la colaboración estrecha de las familias, de otros profesionales, de entidades, de voluntariado para llegar a todo el alumnado y potenciar una pedagogía de máximos. Un miembro de la comunidad gitana puede ofrecerse a pasar alguna mañana o tarde en el aula colaborando en la valoración que las niñas y niños hagan de la convivencia y el esfuerzo. Una educadora de prisiones puede colaborar en contactar con familiares que se encuentran dentro para explicarle los cambios que se pretenden y pedirles que colaboren en su valoración. Cuatro voluntarios pueden ofrecerse a entrar en el aula dedicando una atención muy personal a cada pequeño grupo de niñas o niños. La transformación en la escuela no es competencia exclusiva de equipos de expertos, sino una responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje, es decir, de todas las personas que se relacionan con el alumnado.

Esta perspectiva transformadora la llevan a la práctica las experiencias como las comunidades de aprendizaje, otras que hemos expuesto y muchas otras iniciativas educativas. Aplican una evidencia: en las niñas y los niños pertenecientes a familias no académicas y en las personas adultas no puede lograrse el éxito escolar si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como en el salón de casa o en la calle.

Creación de sentido

El aprendizaje dialógico es una de las mejores herramientas para superar la pérdida de sentido. El cambio social que estamos viviendo, promovido por el tránsito a la sociedad de la información y del riesgo, la pérdida de estabilidad laboral y la consiguiente inseguridad y descenso de las expectativas para jóvenes y personas adultas, la difuminación de los valores tradicionales familiares, la puesta en cuestión de los grandes modelos sociales alternativos, etc. han promovido huidas hacia lo tradicional, el fundamentalismo religioso o nacional, el sinsentido, la vivencia de lo inmediato como forma de vida, mientras parece que la sociedad se aferra al dinero como único valor seguro. Y, mientras tanto, a la educación se le pide la afirmación de unos valores que la sociedad no sabe muy bien cuáles son.

En la sociedad de la información y en medio de los cambios que ella comporta, las niñas y los niños asumen todas las influencias de diversas maneras y por canales diferentes. La identidad, entendida como el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, sufre un proceso de redefinición. El modelo de familia cambia hacia la pluralidad, y la homogeneidad

cultural se ve confrontada con la diversidad de culturas presentes en un mismo ámbito territorial. Mediante la identidad organizamos el sentido, es decir, la identificación simbólica que realiza un actor del objetivo de su acción.

El aprendizaje dialógico puede ayudar a que cada niño o niña encuentre un sentido a su propuesta de vida. Partimos de la conciencia de la imposibilidad de ofrecer un modelo prefijado de proyecto personal. Cualquiera que lo pretendiera cometería un doble error: creer en la inmutabilidad de los valores y no contar con la participación de las personas interesadas. Pero esto no significa la indiferencia como seguidamente comentaremos.

La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar, implica sentirse protagonista de la propia existencia. Es lo contrario de un ideal propuesto y de la imposibilidad del cambio. Con la creación de sentido se amplía a la esfera de la decisión más íntima la capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico. Esto significa también que realmente se puede decidir y actuar sobre cuál ha de ser el sentido de la propia vida más allá de los condicionantes estructurales que puedan influirnos. Fomentar la creación de sentido implica, por tanto, la confianza y el esfuerzo para que cualquier niño o niña pueda desarrollar la propia elección como sentido de su vida. El sentido surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas, no como algo impuesto o prefigurado por las circunstancias de clase, culturales o económicas o por las expectativas ajenas a la misma persona. Pero la misma interacción, en cuanto proceso de diálogo en la definición de proyectos conjuntos, ayuda a la propia reflexión individual, a la responsabilización individual para realizar la vida con un estilo determinado.

La creación de sentido en el aprendizaje dialógico implica también un compromiso personal y con los demás. La individualización y la autonomía desarrollan al mismo tiempo la responsabilidad personal, a su vez, gracias a la ayuda de los demás nos esforzamos en superar aquellos obstáculos sociales que se opongan a nuestra elección. Enmarcada en el conjunto del aprendizaje dialógico, la creación de sentido se combina con la solidaridad y la igualdad, con el respeto y la transformación. Es por ello que no es una técnica abstracta ni automática de aprendizaje, sino un instrumento de responsabilización de la propia vida, ante la misma persona y ante las demás y un eje, individual y compartido, que se proyecta al futuro personal y alrededor del cual se articulan el conjunto de los aprendizajes.

En las comunidades de aprendizaje esta creación de sentido se produce en todo el proceso educativo. Con la interacción de personas adultas de la comunidad, la niña o el niño ven modelos personales diferentes que los de su familia, les preguntan e indagan, las interacciones son muchos más ricas. Las altas expectativas están consiguiendo que los niños o las niñas que no encontraban sentido a estudiar e ir a la escuela quieran estudiar porque ahora saben que también pueden transformar su realidad siendo médicos, sociólogos, etc. Cuando se le pregunta a un niño o a una niña qué quiere ser de mayor seguramente apuntará hacia la ocupación más cercana, la que tiene su madre, padre, hermana mayor, etc. La transformación del medio sociocultural pasa por la transformación de esos referentes. En una asamblea en el aula de una escuela de un barrio marginal, al plantear qué futuro esperaban, los niños y las niñas dijeron que albañiles, peluqueras, amas de casa, etc. Nadie mencionó una

profesión que requiriese estudios universitarios. Poder hablar con personas de su misma cultura que han superado las barreras sociales para acceder a la universidad hizo cambiar sus expectativas en tan sólo una hora.

Con frecuencia las normas del sistema escolar imponen barreras a la comunicación. La clase es un lugar donde se demanda silencio. Pero quien sólo calla, y más si lo hace obligado, no aprenderá ni a hablar ni a escuchar. Quien dialoga aprende las dos cosas. Cuando en los grupos interactivos se da espacio para ser escuchado, para aprender de los demás y que los demás aprendan de la aportación propia, se encuentra sentido a la educación. Si, además, en las reuniones y asambleas tu voz y la de tus familiares es escuchada, se adquiere el sentido de la propia dignidad.

Solidaridad

El aprendizaje dialógico tiene como constituyente y como objetivo la solidaridad entre todas las personas participantes en las comunidades de aprendizaje. Cualquier práctica educativa que pretenda ser igualitaria y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas que la conforman debe fundamentarse en la solidaridad.

La comunidad basada en el aprendizaje dialógico se constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todas las personas, tanto en el proyecto como en su desarrollo día a día. Desde su constitución todas están dando y recibiendo solidariamente sin distinciones. La solidaridad implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición. Se aprende de todas las personas. En el trabajo de los grupos interactivos entre los niños y las niñas hay una verdadera solidaridad. Es el ejemplo de un niño que dice a un voluntario: «Si se lo explicas así, lo entiende mejor». De esta forma las burlas, la insolidaridad porque alguien no sabe se convierten en compañerismo para que todos y todas consigan aprender lo máximo posible.

Las aportaciones no se hacen en función del estatus cultural de cada una sino en función de su interés general. Pero precisamente por ello se amplía el ámbito de la solidaridad posible, como espacio abierto. Ya no es sólo el profesorado el que aporta lo que sabe y sus habilidades, sino que las abuelas y los abuelos y los mismos compañeros y compañeras son capaces de aportar algo de su conocimiento y experiencia. Este planteamiento abierto tendrá consecuencias en la organización escolar, sin duda, pues cuestiona las estructuras jerárquicas del saber (Bernstein, 1990).

Se produce algo más que un simple intercambio. El objetivo de la solidaridad también es la transformación de las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que menos tienen de entrada. Hay un proyecto igualitario de transformación social a través de la acción educativa. Al compartir se cambian las estratificaciones de poder cultural, se democratizan los diferentes contextos sociales y escolares y se lucha contra la dualización social.

Una última nota sobre crítica, transformación y solidaridad. Entendemos que la crítica social sin intentos de transformación solidaria no entra en el aprendizaje dialógico. La postura crítica tal como la entendemos es la de las personas y grupos que

analizan la realidad y la transforman en sentido solidario, con el convencimiento de la igualdad básica de todas las personas, universalizando y compartiendo las oportunidades culturales y el saber.

En este concepto de solidaridad igualitaria y de transformación se da un rechazo a según qué tipo de planteamientos aparentemente muy críticos que en unos casos encierran abundantes dosis de conformismo y en otros visiones racistas o clasistas. La solidaridad, el igualitarismo y la apertura a todas las personas son indicadores fundamentales en un proyecto basado en el aprendizaje dialógico. 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.

No queremos acabar este punto sin una cita, ya antigua pero muy válida, de Dewey:

La democracia que proclama como ideal propio la igualdad de oportunidades requiere una educación en la que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace estén unidos de principio a fin. Escuelas como las que hemos estudiado en este libro –y otras que se van difundiendo rápidamente en gran número por todo nuestro país– demuestran que el ideal de dar oportunidades iguales para todos se ha de convertir en una realidad. (Dewey, 1994, p. 99)