

La cita concreta del artículo sería:

Flecha, R. (en proceso). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*.

CAMBIO, INCLUSIÓN Y CALIDAD EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Ramón Flecha

La centralidad de las interacciones en la sociedad de la información

En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de la correlación de las interacciones que las niñas y los niños tienen con diversidad de personas adultas (profesorado, familiares, monitores de tiempo libre, personal de las bibliotecas, participantes en asociaciones y entidades del barrio, etc.), en diferentes espacios de aprendizaje y desarrollo (escuela, domicilio, comedor escolar, centro de tiempo libre, centro abierto, biblioteca municipal, asociaciones, etc). Lo que una niña o niño aprende es fruto de sus interacciones con el profesorado y otros profesionales de la educación, pero también de las interacciones con sus familiares y otras personas adultas de la comunidad. De esta forma, en la actualidad, las teorías que resultan más eficaces para promover altos niveles de aprendizaje para todos los niños y niñas son aquellas que estudian el aprendizaje desde las interacciones sociales del alumnado con todas las personas adultas de la comunidad. Las diferentes concepciones de aprendizaje desarrolladas durante la sociedad industrial se han centrado en las interacciones del alumno o alumna con las y los profesionales de la educación y, en algunos casos, con sus iguales. En la actual sociedad de la información, la necesaria relación de las escuelas con las familias está llevando al desarrollo de concepciones de aprendizaje que ponen el énfasis en todas las interacciones. Ese es el caso del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Ante este cambio, el reto para la comunidad educativa se encuentra ahora en cómo aumentar las interacciones que incrementan los resultados de todo el alumnado y mejoran la convivencia, al mismo tiempo que transformar aquellas otras interacciones que en el contexto escolar están obstaculizando este proceso. Esto es lo que están haciendo 28 centros educativos en España a través de su transformación en comunidades de aprendizaje, mejorando el aprendizaje instrumental y la convivencia (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

La teoría de Gerbert. H. Mead, unos de los psicólogos más relevantes en la comunidad científica pero sin embargo olvidado en el ámbito educativo, resulta una contribución esencial para este objetivo, y nos ayuda a diferenciar aquellas interacciones que pueden ser útiles para superar el fracaso escolar de aquellas otras que lo reproducen. Las aportaciones interaccionistas de Mead son un componente teórico clave de las concepciones comunicativas de aprendizaje, como el aprendizaje dialógico, junto con otras teorías de orientación dialógica como la Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1970) la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1987) y la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje (Vygotski, 1979). En este artículo, vamos a recorrer algunos conceptos clave del aprendizaje dialógico que recogen aportaciones fundamentales del interaccionismo simbólico de Mead, y las revisan a la luz de las actuales ciencias educativas y sociales. La sociología de Habermas, la filosofía del lenguaje de Searle, el feminismo de Butler y la pedagogía de Freire son teorías desde las que el interaccionismo de Mead se complementa y resulta más útil para mejorar la educación.

Este recorrido teórico nos conducirá a ver cómo desde la transformación de las interacciones que tienen lugar en el contexto escolar es posible transformar los centros educativos heredados de la sociedad industrial en centros educativos de la sociedad de la información, capaces de ofrecer una educación de máxima calidad para todas las niñas y todos los niños,

inclusiva y creadora de sentido. Este cambio en la práctica educativa resulta urgente, considerando, por ejemplo, los resultados de España en la evaluación PISA 2003 o los recientemente publicados en el Informe “Education at a Glance, 2005”.

La persona como diálogo entre el “yo” y el “mí”

Con Mead se pone fin a la separación entre individuo y sociedad. Los pensamientos y actitudes de la persona son el resultado de un proceso de desarrollo social mediatizado por el lenguaje. La sociedad, los otros, están siempre dentro del individuo, siendo la interacción social el origen de la persona y el contexto donde se desarrolla. De esta forma, Mead (1973) entiende la persona como el resultado de un continuo diálogo entre el “yo” y el “mí”. El “mí” está formado por las otras y otros que tenemos dentro de nosotras y nosotros. El “yo” es la reacción del organismo ante ese “mí”. La idea fundamental recogida en el concepto de “persona” de Mead es que los “otros” nunca dejan de estar con nosotros, siempre están en nuestro pensamiento: *El pensamiento es simplemente el razonamiento del individuo, el proceso de la comunicación entre el “yo” y el mí* (Mead, 1973: 335). De esta forma, Mead, como Vygotski (1979), acentúa el hecho de que la mente se desarrolla a partir de la actividad interpersonal. Desde esa concepción interaccionista de persona, el “mí” incluye todas las personas con las que interactúa el chico o chica, no sólo los profesionales de la educación y sus compañeras y compañeros. Es decir, nuestros alumnos y alumnas son el resultado de las interacciones que tienen con todas las personas con las que se relacionan en la escuela o el instituto, pero también de las relaciones que tienen con agentes educativos de contextos no escolares.

Nuestro yo no está nunca solo, tampoco el de nuestros alumnos y alumnas. Siempre están los otros (compañeros y compañeras, amistades, pareja, profesores y profesoras, familiares, etc.) dentro nuestro. Podemos volver a casa después de las clases, en el autobús, solos o solas y, sin estar emitiendo ningún sonido, estamos hablando con otras personas de forma interna, es el *habla interna*. Y decimos: “¿habrá hecho las gestiones en el banco?”. Aunque en el autobús estoy sola, no lo estoy, llevo a mi pareja dentro de mí y voy dialogando con “ella dentro de mí”. Y en función de lo que piense y hable con ella, nuestro “yo” reacciona de una forma u otra. Y puedo pensar “seguro que ha cerrado el tema pendiente con el banco” o bien “seguro que ha vuelto a encontrar una excusa y no ha ido al banco”, y nuestro “yo” reacciona. Las personas que vayan en el autobús, si están un poco atentas, pueden percibir ese diálogo interno a través de la inquietud de mi cuerpo. Lo mismo sucede en la escuela. El alumnado está en continuo diálogo con el profesorado y con sus familiares, aún estando fuera de la escuela y fuera de casa. El profesorado está en continuo diálogo con las familias de sus alumnos y alumnas y las familias con el profesorado. Pensemos en una profesora que ha convocado a una familia a una entrevista esa tarde, y mientras come se dice: “¿vendrán?” Aunque en el comedor no está esa familia, sino otras profesoras, ella se está diciendo: “no se van a presentar, volverán a dejarme colgada” o bien: “espero que vengan, si no pensaré qué ha pasado”. Aunque en ese diálogo tampoco está presente el chico o la chica de la que van a hablar, cuando por la tarde la profesora ve al alumno o la alumna, según cuál de esos diálogos internos haya tenido con su familia, se relacionará con él o ella de una forma que será más o menos positiva desde el punto de vista de motivar al chico o chica en su aprendizaje.

En las actuales sociedades dialógicas (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001) este dialogicismo se intensifica y se vuelve una necesidad. En el ámbito del conocimiento científico considerar a las otras personas en nuestras reflexiones aumenta la calidad del conocimiento científico y su

utilidad social. En este sentido, en un seminario sobre la inclusión de las voces de minorías culturales en la investigación científica en ciencias sociales, seminario que se realizaba dentro del marco de una investigación del Programa Marco Europeo, un catedrático muy reconocido explicó el concepto hegemónico de mestizaje: “como resultado de la inmigración, hay chicas que hoy son 50% francesas y 50% árabes”. Después de su intervención, una de las personas asistentes, sin su prestigio académico, intervino diciendo: “yo no soy 50% francesa y 50% gitana, mi voto vale uno y no medio, soy 100% francesa, no sólo un 50%. Y también soy 100% gitana”. El catedrático respondió: “tienes razón, hay que repensar el concepto de mestizaje”. En este ejemplo encontramos dos aspectos que podemos relacionar con la concepción interaccionista de persona de Mead. Por una parte, la chica del público estaba defendiendo un concepto de identidad o persona en el que no se separan las identidades culturales, éstas no son incompatibles; sino que son identidades afirmativas, no se niegan sino que se reconocen y dialogan entre ellas. Por otra parte, el catedrático, en su reelaboración del concepto de mestizaje tendrá a la chica del público en su mente, estará en diálogo con ella aunque ella no esté a su lado. De esta forma, el concepto de mestizaje será más inclusivo y útil para más personas.

Interacciones dialógicas e interacciones de poder en la escuela

Cuando en los centros educativos actuamos dialogando con todos los agentes educativos con los que se relacionan nuestros alumnos y alumnas nuestras acciones serán más efectivas y completas. Para ello, resulta fundamental no sólo que demos voz a toda esa diversidad de personas sino también que los diálogos que mantengamos con ellas estén basados en la igualdad. Eso es posible desde interacciones dialógicas, las pretensiones no son suficientes. Este es un aspecto importante. Las interacciones que conducen a mejorar las prácticas educativas no son aquellas que se quedan en el nivel de la intención o la pretensión sino que van más allá, al nivel de la interacción. No es suficiente tener la pretensión de entenderse con los familiares del alumno para que la relación de la profesora con los familiares en la entrevista sea una relación dialógica. La *pretensión* de entendimiento es una parte de la relación, pero por sí sola no determina el tipo de interacción que van a tener. La profesora puede tener la intención de entendimiento, pero en la interacción con la madre utilizar, por ejemplo, un vocabulario propio de la profesión que pone obstáculos al entendimiento y al consenso. Esa *interacción*, aunque la profesora tuviera una pretensión de validez (en términos de Habermas), no es una interacción dialógica. Por esto, para la mejora de la educación necesitamos analizar las relaciones educativas desde el punto de vista de las interacciones y no sólo de las pretensiones o intenciones de los participantes, que son solo una parte de aquellas.

Las aportaciones de la psicología interaccionista de Mead nos dan una buena base para definir este tipo de interacciones y diferenciarlas de las interacciones de poder. La concepción de aprendizaje dialógico está basada en esta distinción entre interacciones dialógicas e interacciones de poder. Las *interacciones de poder* se basan en la violencia física o simbólica que es resultado de una estructura social desigual, en la que hay unas personas que ocupan un estatus superior y otras inferior. Las personas que ocupan posiciones de mayor poder en esa estructura social jerárquica, ejercen cierta violencia, aunque no tengan la intención de hacerlo o no sean conscientes de ello. Un profesor o profesora ocupa una posición de poder superior en la estructura social de la escuela que le sitúa por encima de las y los familiares y del

alumnado y que conduce a que, en una entrevista con ellos, ejerza cierta coacción en sus decisiones, aunque esa no sea su intención. Todos nosotros y nosotras tenemos interiorizadas esas estructuras sociales como fruto de la socialización, por lo que, aunque la profesora no esté haciendo nada conscientemente para influir en la decisión de los familiares, esto ocurre. Pero, partiendo de la estructura social en la que tienen lugar las interacciones educativas, los profesionales de la educación pueden realizar acciones concretas para disminuir los efectos provenientes de la estructura social desigual. En este caso, las aportaciones del trabajo de Habermas (1987) entorno al *consenso* y la *sinceridad* pueden ayudarnos.

Por su parte, las interacciones son dialógicas cuando todas las personas participantes tienen el mismo derecho a hacer aportaciones y estas son consideradas por la validez de sus argumentos y su contribución al desarrollo científico y social y no en base a la posición de poder que ocupan en la estructura social. En la escuela, estas interacciones son posibles cuando se parte de que todas las personas adultas que se relacionan con las niñas y los niños, las chicas y los chicos, pueden realizar aportaciones que mejoran de la práctica educativa. En las comunidades de aprendizaje esto se observa en diferentes espacios y actividades. Uno de ellos es la organización escolar. Con la transformación del centro escolar en comunidad de aprendizaje se crean comisiones mixtas de trabajo formadas por profesorado, alumnado, familiares, agentes locales, asociaciones, etc, en las que juntos y a través de un *diálogo igualitario* (en el que todas las voces son consideradas en igualdad) deciden qué acciones llevar a cabo para conseguir los objetivos que toda la comunidad ha acordado con el fin de aumentar los aprendizajes de todo el alumnado y mejorar la convivencia. Muchas de las acciones que estas comisiones mixtas están realizando y que están sirviendo para aumentar los resultados escolares del alumnado no habrían sido posibles si esas comisiones no hubieran sido mixtas y si los diálogos entre todas las personas participantes en ellas no hubiesen sido igualitarios.

En el ejemplo real del seminario que hemos puesto anteriormente, se da una relación que podemos llamar dialógica, porque las interacciones que en ella se producen son mayoritariamente dialógicas. La relación entre el catedrático y la chica no es 100% dialógica, porque la interacción se produce dentro de una estructura académica de poder en la que él es catedrático y ella no, pero la actitud del catedrático es dialógica: dice que en base a lo que ella ha dicho repensará su concepto de mestizaje. Gracias a esa relación dialógica que incluyó el reconocimiento de las voces que tradicionalmente han sido excluidas de los debates académicos, se pusieron las bases para mejorar el conocimiento científico sobre identidad cultural. De la misma forma, en el campo de la educación tenemos que cambiar las relaciones, pasando de relaciones de poder a relaciones dialógicas, que aumentan la calidad de las teorías y las prácticas educativas. Para ello, es una necesidad imperante que en los debates educativos se de voz a todos los agentes: profesionales de la educación escolar, profesionales de la educación social, profesionales de ámbitos sociales, familiares, asociaciones, estudiantes, voluntariado, administraciones, empresas, fundaciones, etc. La transformación de la relación entre el centro educativo y la comunidad es una de los cambios necesarios que tienen que llevar a cabo las escuelas y los institutos de la sociedad de la información para dejar de funcionar bajo los esquemas relacionales de la sociedad industrial que hoy distancian los centros educativos de la sociedad y que revierten negativamente en la calidad de los aprendizajes y en la igualdad educativa.

Durante la primera fase de la sociedad de la información, la que el principal autor en ciencias sociales de la actualidad, Habermas, llama “darwinismo social” y que va del 1973 al 1995, la sociedad de la información se gestionó desde un modelo profundamente desigualitario y excluyente, conduciendo a una gran dualización de la sociedad. Durante esta primera fase, precisamente las relaciones que se promocionaron en la escuela eran relaciones que excluían las voces de aquellos grupos más desfavorecidos y en riesgo de exclusión social, lo que condujo a prácticas que han reproducido su desigualdad educativa y, así, su desigualdad social. Desde el 1995, se trabaja por un modelo de sociedad de la información para todas las personas, por lo que es necesario que la educación lleve a cabo los cambios necesarios para superar las consecuencias del “darwinismo educativo”. Una de las formas como estos cambios se producen es transformando las relaciones educativas de poder en relaciones educativas dialógicas, dando voz precisamente a las personas invisibilizadas durante la primera fase de la sociedad de la información. Otro de los efectos de la inclusión igualitaria de todas las voces en los diálogos educativos, de las interacciones dialógicas, es el fin de los dobles discursos en educación, otra forma de relación de poder que reproduce las desigualdades educativas. Con la participación de las y los familiares en los centros educativos y con el reconocimiento de sus argumentos en base a criterios de validez, es posible desmontar la actitud paternalista y excluyente consistente en querer una educación para las hijas y los hijos de los demás diferente a la que queremos para nuestras hijas e hijos.

Interacciones transformadoras e interacciones adaptadoras

En el contexto escolar, podemos identificar unas interacciones que aumentan los niveles de aprendizaje de las niñas y los niños y otras que reproducen los bajos resultados. Las primeras interacciones son interacciones que transforman los niveles de partida del alumnado, mientras las segundas son interacciones que se adaptan a esos niveles. Autores como Vygotski ya han teorizado sobre las consecuencias de uno u otro tipo de interacciones para el aprendizaje y el desarrollo. En toda la obra de Vygotski (1977, 1979) se señala como es a través de interacciones que se dirigen a transformar los niveles previos como es posible promover el desarrollo y el aprendizaje porque *el aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño* (Vygotski, 1979: 89). Es decir, las interacciones en las que la enseñanza se adapta a los niveles de conocimiento previo de las y los estudiantes no sirve para aumentar los niveles de aprendizaje del alumnado. Son las interacciones que se dirigen a alcanzar niveles de desarrollo superior las que aumentan los aprendizajes al transformar lo que ya se sabía. Siguiendo la teoría socio-cultural vygotskiana, la enseñanza basada en la adaptación se produce desde interacciones con el alumnado y sus familias de tipo adaptador, mientras que la enseñanza basada en la transformación y en una pedagogía de máximos aprendizajes para todo el alumnado se lleva a cabo desde interacciones transformadoras. Así mismo, la enseñanza basada en la adaptación produce interacciones adaptadoras y la enseñanza basada en la transformación produce interacciones transformadoras.

Los conceptos de interacciones transformadoras e interacciones adaptadoras recogidos en la concepción de aprendizaje dialógico parten también de los trabajos de Paulo Freire, el pedagogo actual más citado no sólo en educación, sino también en otros ámbitos de las ciencias sociales. Concretamente, para el desarrollo de los conceptos de interacciones transformadoras e interacciones adaptadoras son esenciales las ideas de Freire entorno a la acción transformadora y a la inteligencia cultural. Freire ya decía que las personas “no somos

seres de adaptación sino de transformación” (Freire, 1997). Nuestra naturaleza no nos conduce a adaptarnos a las dificultades sino a transformarlas en posibilidades. La teoría de la acción dialógica de Freire (1970), teoría transformadora y no adaptadora, ha impulsado acciones de cambio social y educativo en todo el mundo que siempre han conducido a una mejora de la educación y de la vida de los colectivos más desfavorecidos, disminuyendo sus desigualdades.

Por otra parte, la misma concepción de persona de Mead como diálogo entre el “yo” y el “mi” es transformadora. La persona no “es” siempre la misma precisamente porque los otros están dentro nuestro en forma de “mi”. Así, en función de las interacciones que tenemos a lo largo de la vida nuestra “persona” se va transformando. Esta concepción de persona cambiante abre muchas posibilidades en el ámbito educativo. Un niño o una niña no siempre será el mismo estudiante o la misma estudiante, puede ir cambiando en función de la experiencia escolar. Sin embargo, en la práctica las personas que se relacionan con el alumnado piensan que la respuesta escolar de un niño o niña los primeros años de su escolarización será la que tendrá a lo largo de toda su vida académica, y se relacionan con el alumnado en base a esa creencia. Si el niño o niña consigue buenos resultados, entonces las interacciones que tienen el profesorado y otros agentes educativos con él o ella son, en la mayoría de ocasiones, interacciones transformadoras, en las que se transmite confianza en la capacidad del niño o niña para continuar teniendo éxito en la escuela. Pero, si por el contrario el niño o la niña tiene bajos resultados de aprendizaje, entonces las interacciones que el profesorado y otras personas adultas tienen con él o ella son a menudo interacciones de tipo adaptador y exclusor, porque devuelven al niño o niña una imagen de estudiante poco capaz, que no le anima a esforzarse ni a encontrar sentido en el aprendizaje. Este segundo tipo de interacciones reproducen los bajos resultados que ya tenían esos niños y niñas y refuerzan injustamente la imagen de estudiante poco capaz que tenían algunos adultos, con la que se relacionarán en próximas ocasiones. Los efectos de estas interacciones basadas en imágenes negativas del estudiante o la estudiante y en bajas expectativas han sido ampliamente estudiados desde las ciencias sociales por autores como Merton (1972) a través de la *profecía de autocumplimiento* y en el campo de la psicología por autores como Rosenthal y Jacobson (1968) a través del *efecto Pigmalión en la escuela*.

Sin embargo, el hecho de que la persona se cree y recree en la interacción con los demás, a través del “mi”, ofrece siempre la posibilidad de transformación. Si cambiamos las interacciones de esos niños y niñas podemos transformar su autoconcepto como estudiante y aumentar su rendimiento. Pondremos el ejemplo real de L. L. fue expulsada en varias ocasiones del instituto, estaba acostumbrada a recibir “broncas” y, en líneas generales, para mucho profesorado respondería al perfil de estudiante “conflictiva”. En uno de los cursos de bachillerato la orientadora del centro le recomendó que mejor no siguiera estudiando, que aquello no era lo suyo y que se equivocaba queriendo hacer C.O.U. Pero aunque en este caso L. no ilustre lo que desgraciadamente sucede con muchas otras de estas chicas y chicos, decidió poner todos los esfuerzos para aprobar el C.O.U y acceder a la prueba de selectividad. Lo consiguió. L., la chica “conflictiva” a la que una orientadora pedagógica recomendó abandonar el bachillerato, hoy es doctora en sociología, profesora universitaria y una de las personas que seguro más obras originales lee del ámbito de las ciencias de la educación y la sociología. Además, hizo realidad un sueño que tenía desde hace tiempo y el año pasado estuvo en Estados Unidos charlando con Chomsky, el intelectual más importante de la actualidad. Además, L. es una de las personas más comprometidas con la transformación de

las interacciones que reproducen el fracaso escolar de muchos niños y niñas de entornos desfavorecidos, como ella misma experimentó. Necesitamos a personas como L. en nuestras aulas, en nuestras escuelas y en nuestros institutos para transformar las interacciones adaptadoras en interacciones transformadoras.

Esto ya está sucediendo en las comunidades de aprendizaje, cuando en las aulas entran familiares, personas adultas del barrio, voluntariado universitario, exalumnos y exalumnas, personal de asociaciones culturales, etc para trabajar con los niños y las niñas en *grupos interactivos*¹. Se trata de personas con perfiles muy diferentes al del profesorado y que, algo que es muy importante, tienen imágenes diferentes del alumnado desde las que es posible transformar las interacciones educativas. Las interacciones que introducen estas personas no sólo aumentan los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado sino que también mejoran la convivencia y aumentan la solidaridad. En una de las escuelas de Barcelona que lleva a cabo el proyecto de transformación en comunidad de aprendizaje hace tres cursos el tutor de sexto de primaria decidió incluir en la clase de inglés a dos madres. Una de ellas era una mujer analfabeta con velo, que había sido emigrante en Irlanda, y la otra era una madre colombiana que había vivido muchos años en Miami. Ambas tenían un gran dominio del inglés. La primera transformación que se produjo en el aula fue que las niñas y los niños sólo tenían una forma de dirigirse a estas madres, en inglés. A partir de entonces las niñas y los niños encontraron sentido al aprendizaje de esta lengua porque experimentaron directamente su funcionalidad comunicativa. Pero, además de aumentar el nivel de lenguaje oral y escrito y la motivación por el inglés, se produjeron otras transformaciones. La participación en el aula de una madre musulmana con velo en una asignatura como el inglés cambió la imagen negativa que muchos niños y niñas autóctonos tenían de estas mujeres. La interacción directa con ellas y los diálogos que se crearon en los grupos interactivos conducían a preguntarle (en inglés), por ejemplo, si tenía cabello debajo del velo y a quedar con ella a la hora del recreo para vérselo y seguir charlando sobre el sentido del velo. Las relaciones dialógicas que se crearon como consecuencia de esas nuevas interacciones aumentaron el aprendizaje del inglés y mejoraron la convivencia intercultural en el grupo clase. Pero en los grupos interactivos la transformación supera el aula. Después de este tipo de interacciones, los diálogos que esos niños y niñas tienen con sus familias en el hogar o en la calle transforman indirectamente las imágenes de las personas adultas en relación a las madres árabes con velo e impactan indirectamente en la mejora de las relaciones interculturales en el barrio.

En las comunidades de aprendizaje se encuentran diariamente ejemplos de estas interacciones transformadoras que aumentan los aprendizajes y mejoran la convivencia. Con personas como L. de voluntaria en las aulas muchas niñas y niños que antes ya habían desconectado de las explicaciones de la profesora quince minutos antes del recreo y distarían a las compañeras y compañeros, ahora son los primeros y las primeras que quieren que L. les ayude para acabar la actividad, y deciden voluntariamente quedarse diez minutos más para acabarla antes de salir al recreo. En este proceso, las expectativas del tutor o tutora sobre estos alumnos y

¹ Los *grupos interactivos* son una forma de organización del aula contraria a la segregación que consiste en dividir el grupo clase en pequeños grupos de alumnos y alumnas, lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, género, cultura, lengua, etc) y están dinamizados por personas adultas que no son profesionales de la educación, sino familiares de diferentes culturas, exalumnos y exalumnas, educadores de tiempo libre, personas de asociaciones y entidades del barrio, universitarios y universitarias, etc. Estas personas adultas voluntarias dinamizan y gestionan las interacciones en cada grupo, promoviendo la ayuda, la resolución conjunta de actividades a través del diálogo y el éxito de todas y todos.

alumnas también cambian. Cuando nuestro objetivo es que todas las niñas y los niños aprendan más, es posible introducir cambios para pasar de interacciones adaptadoras, que crean bajas expectativas y que alimentan un bajo autoconcepto académico, a interacciones transformadoras, que aumentan las expectativas y la confianza en las propias capacidades como aprendiz.

Esa es la forma como también los grandes teóricos se relacionan con los no expertos y expertas. En una conferencia que el principal autor en ciencias sociales, Habermas, ofreció en la Universidad de Barcelona, una mujer no académica (que conocía mucho mejor que muchos de los y las académicas presentes la obra de Habermas), hizo un comentario sobre la necesidad de incorporar la cuestión del género en las reflexiones que planteaba el autor. A pesar del ruido de fondo causado por las y los universitarios a la intervención de aquella mujer, porque en su habla se evidenciaba que no era una universitaria, Habermas contestó con enorme interés diciendo que su pregunta era “brillante y crítica”. El murmullo acabó de repente. Aquella interacción entre Habermas y esa mujer no académica fue transformadora, porque ayudó a cambiar la imagen que muchas de las personas académicas presentes en la sala tenían de personas como ella. Aquella interacción fue una contribución a la superación de las desigualdades que sufren personas sin titulación en ambientes académicos como la universidad. Pero, además, producto de ese diálogo el conocimiento científico se enriqueció.

A través de las contribuciones teóricas de Mead, Freire y Vygotski, en el aprendizaje dialógico se definen las interacciones transformadoras como aquellas que contribuyen a que las personas y los grupos salgan de la desigualdad en que se encuentran transformando el contexto en el que esa desigualdad se crea. Las interacciones que se producen en los grupos interactivos en las comunidades de aprendizaje transforman no sólo los niveles de aprendizaje de niños y niñas que antes estaban segregados en grupos de bajo nivel, sino que, además, con la entrada de personas de la comunidad con perfiles muy heterogéneos se transforma el contexto social y cultural. Pero esta transformación es posible cuando las interacciones parten del principio de *igualdad de diferencias*, en el que diferencia e igualdad van unidas, reconociendo el derecho de todo niño y toda niña a ser diferente y, desde esa diferencia (cultural, lingüística, religiosa, de género, familiar, etc), tener las mismas posibilidades de acceder a los máximos aprendizajes. El objetivo de la igualdad de resultados que persiguen las comunidades de aprendizaje a través de todas las actividades que llevan a cabo en diferentes espacios y horarios con la participación de la comunidad, pone fin al principio de adaptación a la diversidad que genera interacciones adaptadoras que no conducen a la superación de las desigualdades.

Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder

La concepción de aprendizaje dialógico, al tratarse de una concepción comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje recoge el debate entorno a los actos comunicativos (Searle y Soler, 2004), que parte de la teoría de los actos de habla, primero teorizada por Austin (1971) y posteriormente revisada por Searle (2001) y Habermas (1987). Los actos comunicativos se diferencian de los actos de habla de Austin en que en el estudio de las interacciones

comunicativas se incluye, además del análisis del lenguaje verbal en sentido amplio (incluyendo los tonos), otras formas de comunicación como el lenguaje corporal y otras expresiones comunicativas no verbales como las miradas. En este sentido, se recogen las importantes contribuciones de Mead (1973) entorno al uso de signos y símbolos en la comunicación humana. Además, los actos comunicativos consideran el contexto en el que las interacciones comunicativas se producen, el contexto físico-espacial de la interacción pero también el contexto creado por una estructura social que es desigual. En la escuela, no es lo mismo analizar una interacción comunicativa entre dos alumnos que entre una alumna y el director del centro.

Otra de las diferencias esenciales de los actos comunicativos con las concepciones de Searle y Habermas sobre el lenguaje y los actos de habla es el paso de las intenciones a las interacciones, aspecto que hemos comentado anteriormente. Para superar las situaciones de coacción que se pueden dar en las relaciones entre el profesorado y las familias y entre el profesorado y el alumnado se necesita más una *ética de la responsabilidad weberiana* que una ética de las intenciones. Es decir, si queremos que lo que hacemos y lo que decimos en el contexto de las aulas y de los centros educativos sirva para aumentar los niveles de aprendizaje de todos los niños y niñas y mejorar la convivencia, entonces lo importante no es que cuando digamos y hagamos algo tengamos sólo buena intención sino que pensemos antes a dónde nos lleva eso, cómo lo que voy a decir y a hacer (hacemos cosas con palabras en el sentido de Austin) va a afectar a la otra persona y, para ello, hay que tener en cuenta el contexto en que esa interacción se produce. Desde el plano de la intencionalidad y la pretensión en el que se mueven Searle y Habermas es difícil mejorar la calidad de la educación, porque lo que importa no es lo que acaba pasando sino la intención que se tiene. Lo que necesitamos para la mejora de la educación en la sociedad de la información no son buenas intenciones sino compromiso con los efectos de lo que hacemos. Cuando se saca a un grupo de niños y niñas del aula lo que importa no es la intención del profesor, que puede ser buena, por ejemplo que esos niños y niñas reciban una atención más personalizada; sino que lo que importa a efectos de mejorar la calidad educativa son los efectos de esa acción, y sabemos que esos efectos son negativos: esos niños y niñas no van a aprender lo mismo que los y las compañeros del aula ordinaria, manteniéndose así un retraso que reproduce la desigualdad de la que ya partían y que les ofrece menos posibilidades.

Los actos comunicativos dialógicos parten del acuerdo, a diferencia de los actos ilocucionarios de Austin que incluyen sólo el entendimiento. En este sentido, Searle tiene razón cuando dice que Habermas se equivoca en la interpretación de los actos ilocucionarios de Austin porque les atribuye un consenso al que no hace referencia el autor de la teoría de los actos de habla (Searle y Soler, 2004). Los actos comunicativos dialógicos se basan en el acuerdo, lo que puede generar una interacción que lleva a hacer algo libremente, sin coacciones. Por ejemplo, cuando en las comunidades de aprendizaje trabajan el profesorado, las familias, el alumnado y toda la comunidad por la escuela, lo hacen en base a una serie de acuerdos previos que han establecido en las fases del sueño y selección de prioridades. En el sueño todas la comunidad ha consensuado la escuela o el instituto que quieren, sin coacciones, y esos acuerdos actúan como referente de las interacciones a lo largo de todo el proyecto de transformación. Sin embargo, esa no es la línea de la mayoría de centros educativos. En la mayoría de ocasiones, los actos comunicativos entre el profesorado y las familias, entre la escuela y la comunidad, son actos comunicativos de poder, que generan situaciones en las que las personas, en la mayoría de ocasiones las familias y la comunidad, se

sienten obligadas a hacer algo sin que realmente lo deseen. Pensemos, por ejemplo, que una maestra convoca a una entrevista a una madre para hablar de su hija y le dice que lo mejor es que la niña siga una adaptación curricular fuera del aula. La madre duda porque siente que su hija se va a diferenciar del resto, no lo ve claro, pero puesto que quiere lo mejor para ella, y porque confía en el criterio de la profesora como profesional, además de que esto se le presenta como una información y no como una propuesta a discutir, hay entendimiento y acepta. La alumna sale fuera del aula y el deseo de la madre no se cumple, sino que más bien sucede lo contrario: la hija es cada vez más diferente al resto de alumnos y alumnas de su curso. En este caso hablamos de un acto comunicativo perlocucionario o de poder, porque si la madre hubiera sabido bien en qué consistía esa medida adaptadora y si se le hubiera dado la posibilidad de dar su opinión y llegar a un consenso, no habría aceptado que su hija siguiera una adaptación curricular. Incluso los actos comunicativos de poder, como lo que pretenden es generar una consecuencia y no llegar a un acuerdo, pueden incluir el engaño. Por ejemplo, la asociación de familiares de una escuela propone al claustro organizar clases de informática para las familias. La respuesta del claustro es: “este año no es posible”. Esto puede formar parte de un acto comunicativo dialógico si posteriormente se dan a las familias argumentos plausibles por los que ese año no es posible realizar la actividad. Pero la misma frase puede conformar un acto comunicativo de poder cuando con ella se evita que se utilicen los ordenadores porque se trata de familias gitanas que nunca han utilizado un ordenador. En este segundo tipo de actos comunicativos las familias no pueden decidir libremente.

Tradicionalmente se han planificado las actividades y los proyectos de centro sin contar con la voz de las y los familiares; sabiendo antes de hablar con ellos la decisión que se iba a tomar. La comunicación escuela-familia se ha basado así en actos comunicativos de poder. Sin embargo, en las comunidades de aprendizaje al participar las familias en el sueño de la escuela, al ser miembros en las comisiones que trabajan porque se cumpla ese sueño, al ser voluntarias y voluntarios en grupos interactivos y al participar, por ejemplo, en las tertulias literarias, es más difícil que se den ese tipo de actos comunicativos. Una vez se van produciendo esas transformaciones, los actos comunicativos del profesorado con las familias y otros agentes de la comunidad no tienen por objetivo “que me escuchen y hagan lo que yo digo y he planeado” sino “consensuar actuaciones entre todas y todos que aumenten el aprendizaje de todo el alumnado y mejoren la convivencia”. De esta forma, la interacción se va basando cada vez más en actos comunicativos dialógicos que permiten avanzar hacia una escuela más inclusiva y de mayor calidad.

La formación de familiares en comunidades de aprendizaje ilustra este paso de actos comunicativos de poder a actos comunicativos dialógicos y muestra los efectos positivos en la dinámica escolar de este segundo tipo de actos comunicativos. Estas actividades se diseñan en actos comunicativos dialógicos en los que lo importante no es hacer lo que quiere un sector sino hacer aquella actividad que sea más útil a las familias y que revierta en una mejora de los aprendizajes de las niñas y niños. En comunidades de aprendizaje la formación que reciben las familias no la ha decidido el profesorado de antemano sino que es resultado de las propias demandas de los y las familiares. Así, escuelas e institutos en los que antes los niveles de participación de las familias eran muy bajos, ahora están abiertas hasta las ocho de la tarde con múltiples actividades para adultos, como informática, castellano para inmigrantes, catalán o inglés. En estas actividades también se producen actos comunicativos dialógicos. Un ejemplo clave de esto son las tertulias literarias dialógicas. En esta actividad, en la que participan familiares y otras personas adultas del barrio que mayoritariamente no son

académicas, e incluso algunas leen de forma silábica, se están leyendo las obras más importantes de la literatura clásica universal. Familiares, vecinos y vecinas, voluntariado del centro, etc, leen y debaten sobre obras de Joyce, Cervantes, Kafka y Lorca entre otros. No sólo los leen sino que además disfrutan enormemente cada texto y realizan interpretaciones mucho más complejas y profundas que las que en muchos casos pudiéramos hacer personas académicas. En estas actividades también están participando maestras y maestros de las escuelas, pero su papel en la tertulia es el mismo que el de una madre inmigrante que acaba de aprender castellano. Su interpretación de un párrafo del texto no es mejor ni cuenta más que la que hace una madre que abandonó la escuela primaria, sino que ambas se comentan en un plano de igualdad. La comprensión que se alcanza como resultado de estos actos comunicativos dialógicos es mucho mayor que la que pudiera hacer cualquier lector o lectora individualmente. Las comunidades de aprendizaje están demostrando así que es a través de actos comunicativos dialógicos como aumenta y mejora la participación y el sentido hacia la escuela.

Las propuestas que en la actual sociedad tienen más éxito y sirven realmente al desarrollo personal y social, contribuyendo a la superación de las desigualdades, son aquellas que surgen de actos comunicativos dialógicos. Eso sucede también en el ámbito de la investigación científica. Cuando la comunicación entre las y los expertos en general y las “personas investigadas” está basada en el consenso y la validez, la investigación tiene más impacto. En la conferencia final de un proyecto sobre Pueblo Gitano y mercado laboral (WORKALÓ), del V Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea se produjeron, entre otros, un acto comunicativo dialógico entre un diputado español y una mujer gitana no académica que ha conducido recientemente al reconocimiento institucional en el Congreso de los Diputados del Pueblo Gitano como pueblo y cultura integrante de España.

Voces transformadoras y voces excluseras

Como ya hemos comentado, la concepción interaccionista de persona de Mead incide en la idea de que estamos continuamente en diálogo con el resto de personas con las que nos relacionamos, aunque físicamente no estén con nosotros y nosotras. Por tanto, las personas que son significativas para cada uno y cada una tienen un papel fundamental en el desarrollo de quién somos. Esto nos indica que para que un niño o niña no encuentre incoherencias que le conduzcan a una crisis de sentido es necesario que todas las personas que se relacionan con él o ella y que forman su “mi” colaboren y se coordinen en la realización de los proyectos educativos, también aquellos vinculados con valores y normas.

¿Qué sentido puede tener para una niña musulmana con velo un programa coeducativo elaborado sólo en base a las voces de sus maestras, mujeres académicas no musulmanas? Las voces de su madre, y de otras familiares que están dentro de ella, en su “mi”, no están en ese programa del centro. En su proyecto coeducativo, el centro escolar está excluyendo las voces de muchas otras mujeres, niñas y madres de la escuela, que están luchando con la misma intensidad por la superación de las desigualdades de género. Esta invisibilidad puede conducir a una pérdida de sentido por parte de estas niñas y chicas que no encuentran reflejadas sus luchas y se sienten infravaloradas por los discursos feministas del centro que tienen imágenes negativas de mujeres de otras culturas. En este sentido, son voces excluseras las voces que silencian a otras personas y son voces transformadoras aquellas que las incluyen en base al

principio de igualdad de diferencias. Las propias mujeres que tradicionalmente han sido excluidas de los debates feministas, amas de casa, mujeres inmigrantes, no académicas, etc, y que han creado el movimiento de “las otras mujeres”, denominan voces excluidoras a las de esas mujeres que históricamente han monopolizado los debates feministas y que han menospreciado las luchas cotidianas por la igualdad de género de las amas de casa, las mujeres de la limpieza o las bisabuelas analfabetas.

El feminismo dialógico (Puigvert, 2001) que incluye todas las voces sin discriminación, y muy especialmente aquellas que tradicionalmente han sido excluidas, está transformando muchos ámbitos sociales, entre ellos, las escuelas y los institutos y la forma cómo éstos abordan los conflictos relativos al género. Cuando la educación no sexista se plantea desde todas las voces, incluyendo las voces de todas las mujeres de todas las culturas representadas en el centro educativo (abuelas, amigas, voluntarias, etc) la coeducación se vuelve mucho más eficaz. En los centros educativos se están produciendo situaciones en relación a la violencia de género que el profesorado en la mayoría de ocasiones no imagina. Cuando en el centro participan más personas, más mujeres, es posible detectar antes estas situaciones porque las interacciones y los diálogos con el alumnado se multiplican y porque mujeres con diferentes perfiles observan de forma diferente lo que pasa entre el alumnado en las aulas, en el recreo y en la biblioteca, multiplicando las posibilidades de detección de situaciones de acoso y violencia. Además, con ellas las posibilidades de actuaciones ante esas situaciones sexistas se multiplican y la eficacia en la prevención de conflictos aumenta.

Cuando las normas se crean a través de interacciones y actos comunicativos dialógicos, éstas sirven para prevenir situaciones de acoso que, en ocasiones, desde sólo unas pocas voces no se consideran un problema. En algunas comunidades de aprendizaje que siguen la orientación de incluir las voces de todas las mujeres de la escuela y del barrio en los debates sobre género, se ha consensuado comunitariamente la siguiente norma: “que ninguna niña o niño pueda ser agredida por la forma de ir vestida”. Así, se ha consensuado una sanción cuando un niño levanta las faldas a las niñas y todas las personas adultas del centro comparten el mismo criterio de acción ante determinadas situaciones de acoso. Progresivamente se van acordando más normas que están disminuyendo los conflictos y mejorando la convivencia. Sin la inclusión de todas las voces y sin actos comunicativos dialógicos la norma a la que hemos hecho referencia no habría sido posible. En las escuelas y los institutos necesitamos a toda la diversidad de personas que se relacionan con el alumnado no sólo para aumentar los aprendizajes instrumentales sino también para prevenir, detectar y resolver conflictos de forma mucho más eficaz.

Bibliografía

Aubert, A; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. 2004. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Austin, J. 1971. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M.; Valls, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó .
- Flecha, R. 1997. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. 2001. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI .
- Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. 1987. Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- Mead, H. 1973. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Merton, R.K. 1972. *Teoría y estructura social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OECD. 2004. *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*.
- OECD. 2005. *Education at a glance: OECD Indicators*.
- Puigvert, L. 2001. *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Searle, J. 2001. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J.; Soler, M. 2004. *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Vygotski, L. S. 1977. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

