

Cuando la sociedad cambia rápidamente y las reformas educativas parecen haber agotado su impulso inicial, cuando trabajar la diversidad en la escuela se confunde con aceptar el fracaso escolar e imponer currículos de poca calidad, se hace necesario buscar alternativas eficaces que ofrezcan una educación que posibilite que todos los niños y niñas consigan los aprendizajes que se requieren para no ser socialmente excluidos en la sociedad de la información.

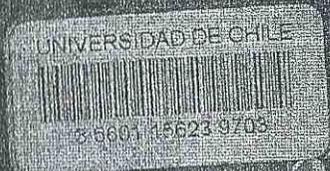
¿Una alternativa más? En todo caso, ésta se basa en las actuaciones educativas que mejores resultados están obteniendo a nivel mundial y en los desarrollos actuales de las ciencias sociales y educativas. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* presenta una alternativa que ya se está poniendo en práctica en diferentes centros en los que las familias, el profesorado y el entorno social dialogan, trabajan conjuntamente y transforman las escuelas, desde el horario hasta el aula, para que todas las niñas y niños tengan éxito en sus estudios.

177

## Comunidades de aprendizaje

### Transformar la educación

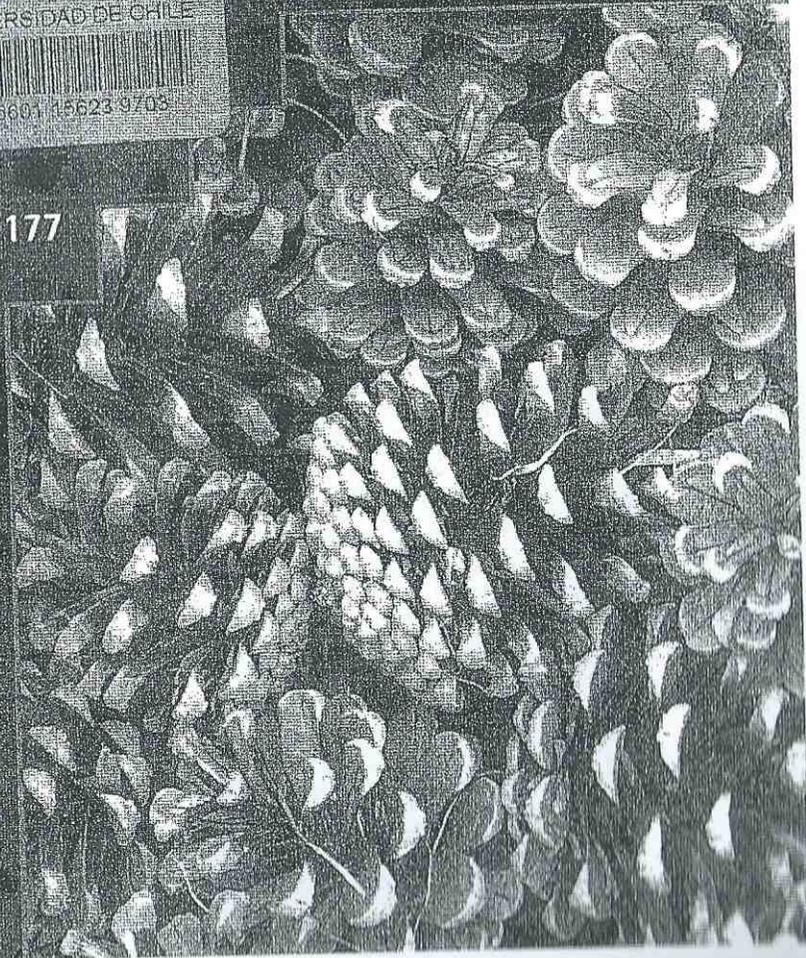
Carmen Elboj Saso, Ignasi Puigdellívol Aguadé,  
Marta Soler Gallart, Rosa Vallis Carol



177

Comunidades de aprendizaje

370.1934  
C741  
2006  
C.1



cipar en el centro o cómo plantear asambleas generales para todas las familias. Las asambleas son un espacio de diálogo y de democracia donde también se trabaja la necesidad de participación en la formación, en la organización y en el funcionamiento de la escuela y la responsabilidad de llevar a término las obligaciones que se han de asumir. A su vez, la organización de las comunidades de aprendizaje potencia la democracia en otros contextos de nuestras vidas, mediante la búsqueda de relaciones igualitarias basadas en el consenso en la vida privada, en el trabajo y en la sociedad civil.

Toda la comunidad (familiares, profesorado, alumnado, agentes de la comunidad) sueña cuál es la escuela que les gustaría tener. Sueños como que los niños y las niñas gitanas lleguen a la universidad sólo son posibles si desde el mundo de la vida (profesorado, alumnado, familiares) creen en sus posibilidades y fomentan altas expectativas entre ese alumnado. Las familias gitanas reconocían que hasta ese momento nunca se habían planteado esa opción dada la impermeabilidad del sistema educativo tradicional. La simple posibilidad de creer y crear sentido a la escuela a la que asisten sus hijos e hijas aumenta las posibilidades de conseguir sueños como éste y, en definitiva, de conseguir la transformación del sistema. En la actualidad, las familias gitanas se están organizando y reclamando a las instituciones el derecho de acceder a la universidad.

Por lo tanto, el trabajo conjunto entre el sistema y el mundo de la vida se convierten en los pilares básicos de la educación. Ahora bien, hemos de ser conscientes que nos enfrentamos a un reto que no es fácil, pretendemos romper una serie de barreras de incomunicación que se han ido construyendo históricamente, para beneficio de unos y perjuicio de otros. El profesorado (sistema) y las familias (mundo de la vida) no están acostumbrados ni educados para hablar y trabajar como iguales. La participación de todos y todas es uno de los principios fundamentales de las comunidades de aprendizaje y para ello, desde las instituciones académicas, debemos creer en las posibilidades de toda la comunidad educativa.

Es fácil añorar tiempos pasados (que por otro lado nunca fueron mejores) y demasiadas veces algunos educadores tendemos a hacerlo. Pero es en esta sociedad que se interroga y dialoga continuamente sobre sí misma, con estas familias que son y serán definitivamente diferentes a las del modelo tradicional y que pueden y necesitan transformarse a través del diálogo, con estas oportunidades de cambio social, que se ha de desarrollar la tarea educativa del futuro. Por esto mismo una educación de calidad para todos y todas, como la que se pretende en las comunidades de aprendizaje, requiere del diálogo como elemento fundamental en las relaciones entre personas, para mejorar los aprendizajes y transformar la realidad.

## Teorías dialógicas

Como toda propuesta educativa, las comunidades de aprendizaje se basan en el conocimiento de la realidad social, tal como hemos visto en los capítulos anteriores, pero también en teorías sociales que proporcionan nuevos elementos para la acción. Con demasiada frecuencia la educación se ha basado en teorías anticuadas respecto a su época o que son simplemente contradictorias con sus finalidades. Por ello, en este capítulo proponemos adentrarnos en el debate de las ideas sociales transformadoras que tienen en el diálogo su punto de arranque, para aplicarlas después a la educación y al aprendizaje.

### Las sociedades dialógicas generan teorías dialógicas

Como hemos visto, en las actuales sociedades el diálogo está alcanzando más espacios de nuestras vidas cotidianas y de muchos sistemas e instituciones que están superando la crisis de las autoridades tradicionales. Esta tendencia está llevando a analizar la sociedad en clave de los factores que promueven o inhiben los procesos democráticos, incorporando el diálogo en la búsqueda de soluciones a los actuales conflictos, retos, riesgos e incertidumbres de la sociedad. A través de las teorías dialógicas las y los intelectuales críticos comprometidos buscan explicar las actuales tendencias sociales, potenciando el giro dialógico de nuestras sociedades. No son pocas las críticas que reciben las teorías comprometidas con el avance hacia sociedades más democráticas, siendo catalogadas como utópicas, sin embargo, tal y como afirman autores como Habermas (1987) el enfoque comunicativo no es una invención teórica de los intelectuales sino un fenómeno social. En esta línea, Flecha, Gómez y Puigvert (2001) afirman la necesidad de la descolonización de la teoría sociológica respecto a los sistemas y estructuras a los que se ha vinculado durante la historia, pues ello impide que la sociología pueda analizar la sociedad para cambiarla.

En el campo de las ciencias sociales han surgido tendencias diversas, y no todas apuestan por la transformación social. La corriente postmoderna se ha presentado como alternativa porque critica las instituciones y las conquistas de la modernidad, sin embargo, tras la crítica no se esconde más que un torpe afán de poder. Por otro lado, el modelo estructuralista de la reproducción ha planteado una ofensiva anti-

gualitaria opuesta a las propuestas orientadas a la lucha por valores como la igualdad, la solidaridad y la emancipación. Al negar la agencia humana y argumentar que la educación reproduce las desigualdades sociales, los autores estructuralistas han desautorizado la capacidad de transformación de la educación, los movimientos sociales y las personas, legitimando así las existentes desigualdades sociales. Tanto los discursos postmodernos «antisistema» que no presentan alternativas sociales, como los argumentos reproducionistas contribuyen a posturas conservadoras. En este sentido, Freire (1997a, p. 111) afirma lo siguiente:

*La afirmación de que «las cosas son así porque no pueden ser de otra manera» es odiosamente fatalista y uno de los muchos medios con los que los dominantes intentan abortar la resistencia de los dominados.*

Por esto se hace necesario aclarar que las teorías críticas en ciencias sociales son aquellas comprometidas con la radicalización de nuestras democracias, ofreciendo alternativas que promuevan la transformación social en esta dirección. Toda crítica ha de ir acompañada de propuestas que posibiliten la transformación social. De la misma forma, es necesario reconocer los importantes avances conseguidos por la modernidad en la lucha por una igualdad de oportunidades. Sin duda, son las luchas de los movimientos sociales y de los y las intelectuales comprometidos los que lideran las transformaciones sociales en el avance hacia sociedades más democráticas. Es tarea de las ciencias sociales dar elementos de análisis que faciliten a los actores sociales generar transformaciones desde la práctica educativa y la vida cotidiana. Las teorías dialógicas son las teorías de la transformación. No estamos ante el fin de la historia sino que estamos en una época en la que, más que nunca, escribimos la historia.

Dentro de la perspectiva crítica se enmarcan las comunidades de aprendizaje, que toman como base de su fundamentación teórica las aportaciones realizadas por CREA, así como las contribuciones de autores como Freire desde la educación, Habermas desde la sociología o Vigotsky desde la psicología. Las comunidades de aprendizaje apuestan por la transformación de la escuela y la entera comunidad potenciando una educación de máximos que dé igualdad de oportunidades educativas, luchando contra la exclusión social que sufren determinados colectivos. La desigualdad educativa en la que se encuentran los sectores marginalizados contribuye a perpetuar las desigualdades sociales, es por ello que se hace necesario transformar el entorno. Tomando en consideración la tendencia social hacia el dialogismo, las comunidades de aprendizaje se organizan gracias al diálogo entre profesorado, familiares, alumnado y otros agentes educativos de la comunidad que conjuntamente transforman la escuela.

## Giro dialógico: de la modernidad a la modernidad dialógica

Las ciencias sociales y educativas emergieron como una consecuencia de la modernidad tradicional. A finales del siglo xviii, las personas decidieron que podían

governar sus propios países y sus propias vidas, y se unieron en la lucha por reemplazar el despotismo y las monarquías absolutas por democracias. Con el objetivo de defenderse a sí mismos necesitaban el conocimiento científico; como consecuencia, en el siglo xx emergieron las ciencias sociales como disciplina (Habermas, 1987, 1989). No obstante, durante los dos últimos siglos se han creado muros a esta dialogicidad, las instituciones que habían emergido en la modernidad para facilitar el acceso a los derechos se burocrataron enormemente en el marco de la revolución industrial. La burocratización apartó a las personas de la toma de decisiones importantes y sustituyó sus voces por la de expertos (burocratas) que eran los que decidían lo que era bueno para todos y todas. Ello dio lugar a enfoques etnocéntricos y valores paternalistas. A finales del siglo xx, durante la transición de la sociedad industrial a la de la información, esta burocratización entró en crisis y las autoridades tradicionales de la modernidad fueron cuestionadas. Autores como Habermas y otros han propuesto recuperar y profundizar en el proyecto original de la modernidad en lugar de proclamar el fin de la misma.

Frente a la crisis de la modernidad se tomaron dos posturas: el *postmodernismo* y la *modernidad dialógica*. El postmodernismo proclamó el fin de la modernidad y, en consecuencia, el fin de las ciencias sociales (Foucault, 1978; Lyotard, 1984). El pensamiento postmoderno mantiene que no existe la verdad universal, nadie tiene autoridad sobre lo que es verdad y, por lo tanto, no se necesita ciencia alguna para descubrir una verdad no existente. El acto de producción de conocimiento es, pues, relativo a la diversidad de interpretaciones subjetivas, ninguna mejor o peor que otra. Según Foucault, el conocimiento sólo se entiende con relación al poder, y por tanto las ciencias sociales son sólo lo que las voces del poder establecen como verdad, es decir, la imposición arbitraria de algunas voces por encima de las demás. La reacción postmoderna y postestructuralista a la imposición moderna de la relación sujeto/objeto es la descentración del sujeto, enfatizando la subjetividad, rechazando la racionalidad y disolviendo el proyecto utópico de transformación social que contenía la modernidad.

Las teorías dialógicas denuncian esta reacción antimoderna argumentando que el énfasis postmoderno en el subjetivismo en lugar de la intersubjetividad abre paso a posturas relativistas y al inmovilismo (Freire, 1997a; Habermas, 1989). Las teorías dialógicas apuntan que centrarse en la naturaleza determinista de las estructuras y la explicación de toda acción humana bajo el poder lleva a la negación de la existencia de la agencia humana así como la posibilidad de relaciones humanas de solidaridad. En este sentido Freire (1997a, p. 25) apunta:

*Una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es desmitologizar los discursos postmodernos sobre lo inexorable de esta situación. Rechazo de forma vehemente tal inmovilización de la historia.*

Proponen una alternativa que supera la modernidad reorientando su propuesta original a través de un marco dialógico. En esta línea, las ciencias sociales, orientadas hacia la transformación y el cambio social, han tomado el camino de la modernidad dialógica (Beck, Giddens y Lash, 1997). Al igual que la postmodernidad, la modernidad dialógica cuestiona las autoridades tradicionales, pero al contrario

que la postmodernidad, reorienta los objetivos y metodologías de las ciencias sociales en lugar de rechazar cualquier intento de búsqueda de verdad.

Las teorías dialógicas juegan un doble papel: analizar las dinámicas dialógicas de la sociedad y determinar qué factores promueven o inhiben el diálogo. La obra de Paulo Freire y Jürgen Habermas son dos referencias clave en este análisis. Aunque nunca trabajaron juntos, estos autores coincidieron en sus propuestas de acción dialógica para extender las relaciones democráticas. Podría decirse que la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas supone un punto de inflexión del paso de la teoría social a una perspectiva comunicativa, englobando y superando otras anteriores. De hecho, el autor explica que existe un motivo principal por el que decidió escribir su teoría de la acción comunicativa: establecer una oposición radical a la colonización neoliberal del mundo de la vida. Pero también debemos señalar que ya en 1970 Freire publicaba la *Teoría de la Acción Dialógica* en su libro *Pedagogía del oprimido*, más de una década antes que Habermas publicara su obra principal en 1981. Los dos proponen una teoría que define cómo se llevan a cabo las acciones dialógicas, basándose en principios y tipos de acción que posibilitan el entendimiento, la creación cultural y la liberación. A su vez, definen qué tipos de acción niegan la posibilidad de diálogo y promueven la distorsión de la comunicación y la reproducción del poder. Aunque Freire sea el autor de educación más citado por la comunidad científica internacional, nuestro sistema educativo, con su tradicional retraso y ausencia de participación en las comunidades científicas, no ha seguido su línea ni la de otros autores que estaban avanzando en orientaciones comunicativas y transformadoras para la educación. Muchos otros autores contemporáneos que creen en la transformación social están desarrollando elementos que incluyen el diálogo y la capacidad de dialogar, acorde con el giro dialógico en la sociedad y la teoría social.

## Algunas aportaciones dialógicas de las ciencias sociales

El diálogo es el elemento clave de las teorías dialógicas. Pero ¿cómo ha de desarrollarse el diálogo del que estamos hablando? Desde CREA apostamos por el diálogo igualitario basado en el poder de los argumentos y no en los argumentos del poder. Es posible mantener un diálogo igualitario entre personas de diferentes niveles académicos, géneros, edades, culturas o pertenencia étnica, etc. y llegar a consensos sobre acciones comunes que respeten las diferentes identidades. El diálogo igualitario entre las personas nos da posibilidades de cambio social, si bien el disenso también juega un papel central en el diálogo en la búsqueda de mejores argumentos que sustenten nuestras opiniones.

Con relación al diálogo, Freire señala: «la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador» y continúa apuntando que «el diálogo no puede ser entendido como instrumento usado por el educador, a veces, en coherencia con su posición política» (Freire, 1997a, p. 100). Habermas afirma que es el acto comunicativo y la capacidad discursiva

de las personas lo que nos otorga la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación, en este sentido, el diálogo igualitario debe basarse en el entendimiento. Habermas (1987) distingue entre pretensiones de validez y pretensiones de poder. Los argumentos tienen pretensiones de validez cuando tienen intenciones de verdad y están orientados al entendimiento; por el contrario, tienen pretensiones de poder cuando intentan imponer una interpretación, una regla, un valor, un método o una decisión. Giddens (1996) también da mucha importancia a las pretensiones de nuestras acciones y afirma que podemos actuar a través del diálogo o de la violencia.

Las comunidades de aprendizaje son un claro ejemplo de cómo organizar un proyecto educativo sobre la base del diálogo igualitario a través de una organización democrática, donde todas las personas que forman la comunidad educativa llegan a acuerdos sobre los objetivos y prioridades, las normas y, en definitiva, la escuela que sueñan. Todas las personas realizan aportaciones desde sus diferentes e importantes experiencias, desde la experiencia adquirida en el mundo de la vida o en el ámbito académico. Para fomentar el diálogo igualitario, la función del profesorado es promover la participación de toda la comunidad, de manera que todos y todas podamos aportar argumentos para mejorar la educación.

## Capacidad de dialogar

Todas las personas poseemos capacidad de dialogar, todas podemos aportar argumentos en un diálogo independientemente de nuestro nivel de estudios. Éste es un fundamento clave en las teorías dialógicas. Mientras Freire (1997) afirma que el diálogo es inherente a la naturaleza humana, Habermas (1987) describe la acción comunicativa desde la premisa que todos los actores sociales son capaces de lenguaje y acción y, por tanto, capaces de aportar argumentos y llegar a entendimientos. A su vez, Chomsky (1988) distingue entre dos conceptos: *competencia* y *actuación*. Mientras la competencia lingüística se refiere a una facultad de lenguaje innata de todas las personas, la actuación es el proceso de producción de lenguaje y pensamiento desarrollado a través de la interacción social. Las personas desarrollamos diferentes actuaciones según los contextos en los que interaccionamos, diferentes lenguajes y códigos lingüísticos. Partiendo de la misma competencia innata, se ha de decir que somos capaces de comunicarnos y desarrollar nuevos códigos y conocimientos a partir de las interacciones.

Vigotsky defendió también las capacidades universales de los niños y las niñas. Asimismo, desarrolló el concepto de *inteligencia práctica* para referirse a todo aquello que las personas aprendemos haciendo. La inteligencia práctica es una forma de cognición que debe ser tenida en cuenta para explicar el proceso de desarrollo y aprendizaje tanto dentro como fuera del marco escolar. A su vez, el psicólogo soviético reflexionaba sobre la importancia de la comunicación y el lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo:

*Los que estudian la inteligencia práctica así como los que estudian el desarrollo del habla a veces no consiguen reconocer la complementariedad de estas dos funciones.* (Vigotsky, 1979, p. 24)

En la misma línea, pero recogiendo desarrollos teóricos posteriores y las investigaciones realizadas por CREA desde una perspectiva interdisciplinaria, defendemos el concepto de *Inteligencia cultural*, que incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y engloba las habilidades prácticas, académicas y comunicativas. Todas las personas tenemos inteligencia cultural, que nos permite utilizar los conocimientos y habilidades que poseemos en cualquier situación de diálogo, de toma de decisión y/o de aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar nuevos conocimientos y crear significados a través de las interacciones.

## Capacidad transformadora de los actores

El giro dialógico ha superado las teorías del déficit<sup>4</sup>, a través de un enfoque del aprendizaje basado en las competencias y desde el abanico de posibilidades abierto por las interacciones transformadoras. Las teorías dialógicas tienen en común que no se quedan en el mero análisis de la sociedad sino que se posicionan en favor de la transformación social y aportan elementos de utilidad social en este sentido. Un elemento importante es el reconocimiento del sujeto y su capacidad transformadora, que ha sido resaltado por diferentes autores.

Giddens (1995a), por ejemplo, se centra especialmente en el poder de la agencia humana para intervenir en los acontecimientos o en un estado de cosas. Los agentes sociales están siempre, en mayor o menor forma, bajo su propio control. Cualquier pauta de conducta puede alterarse por los actores que participan en su producción, aunque las coerciones para mantener las estructuras varían históricamente. En toda relación social existe una dialéctica de control que conlleva un acceso asimétrico a los medios (recursos) que permiten a los agentes influir en la conducta de los demás. El margen de libertad de un agente depende de la variedad de actividades que puede realizar con competencia.

Los movimientos sociales hacen propuestas de futuras transformaciones y son vehículos para su realización. Contrariamente a aquellos que creen que los sistemas burocráticos externos o las fuerzas sociales no dejan margen para la acción, a la luz de la experiencia histórica de los movimientos sociales, Giddens expone que los agentes humanos no son pasivos ante las condiciones externas de la acción, sino que las reflejan y reconstruyen. La superación de la dicotomía sistemas expertos-democracia se halla en el diálogo y en la confianza, no en la aceptación o la dependencia de la autoridad, sea científica, técnica o política, aunque para unos sean temas confusos y tienda a suscitar desconfianza en los expertos (Giddens, 1996). En este sentido, Beck (1998) describe las actuales ciencias sociales desde la necesidad de desmonopolizar

4. Por teorías del déficit se entienden aquellas teorías, fundamentalmente psicológicas, que han atribuido a personas que no presentan el mismo nivel de rendimiento educativo una carencia de inteligencia o de habilidades básicas debido a su género, edad, cultura o situación social. Las teorías del déficit fundamentan programas de educación compensatoria que se basan en compensar los déficits cognitivos, lingüísticos o sociales, en lugar de contribuir al desarrollo de las capacidades de los sujetos.

el conocimiento experto para dejar paso a una construcción dialógica del conocimiento por parte de todos los agentes sociales.

A menudo, el ataque a la capacidad de los actores sociales ha venido tanto de la derecha conservadora como de la extrema izquierda, que han intentado minimizar la influencia de los actores sociales en las decisiones políticas. Como medio para enfrentarse a ello, los movimientos sociales tendrían que presentar propuestas acompañando a sus luchas. En este sentido, el movimiento que se opone al fenómeno de la globalización debería tener en cuenta la posibilidad de proponer la globalización social. Touraine, quien ha teorizado sobre los movimientos sociales (1997, p. 128), defiende que un movimiento social es «mucho más que un grupo de interés o un instrumento de presión política; cuestiona el uso social de los recursos y modelos culturales». Freire, ya desde los inicios de su obra, expone una visión del mundo como no predestinado, no cree en visiones del futuro como repetición del pasado o prefigurado por leyes inmutables, sino en el resultado de la acción humana. En este sentido, se aleja tanto de la derecha inmovilista como de la izquierda, que cree que el mundo evolucionará necesariamente hacia un resultado final. La libertad humana es capaz de crear ambos resultados, pero puede escoger cuál es el camino de su acción. Freire supera los criterios estructuralistas de izquierda al defender la acción humana por encima de las estructuras, tanto las opresoras como las que predeterminan el final en una sociedad socialista. Pero se opone también a la visión postmoderna del mundo, que declara insuperables los obstáculos al cambio. Freire (1997a, p. 63) cree que la acción educativa y la lectura del mundo pueden ayudar a transformar la situación de opresión: «Cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades». Para Freire el cambio está en la capacidad transformadora y de acción social de las personas: «Somos seres de transformación y no de adaptación» (1997a, p. 26).

## Interacción social y creación de significado

El interaccionismo simbólico ha aportado elementos relevantes a la explicación del diálogo intersubjetivo. Mead (1990) mantiene que el significado no es parte de las cosas que vemos o de las emociones que sentimos sobre algo, sino el resultado de un proceso de interacción social: una persona comparte y negocia este significado al interactuar con otras personas. Además, el significado se puede modificar o cambiar a través del proceso interpretativo que desarrolla una persona mediante la interacción social.

Mead analiza la relación entre lo individual y lo social. Argumenta que una persona sólo puede concebirse como miembro de una sociedad, es decir, que el pensamiento y el espíritu de una persona son un proceso de desarrollo social, mediado por el lenguaje. Cada individuo adquiere roles culturales, patrones conductuales y valores sociales mediante las interacciones, y se sitúa a sí mismo dentro de un contexto sociohistórico concreto. El sujeto también tiene la capacidad de reflexionar, discutir y recrear esos roles, patrones y valores culturales a través del lenguaje y la

interacción. Mead defiende que las personas construimos nuestra personalidad en cuanto percibimos las imágenes que los demás tienen de nosotros y nosotras.

La sociedad ha desarrollado una imagen negativa sobre algunos niños y niñas: los tradicionalmente llamados *movidos*, con «problemas de aprendizaje», alumnado que «no se adapta» al sistema escolar o que «no quiere estudiar». Son niños y niñas que tienen muchas probabilidades de fracasar académicamente por haber sido etiquetados, quizás desde el primer curso de primaria. Cuando el profesorado piensa que una niña o un niño no va a aprender, esta imagen se proyecta y se interioriza, llegándose a percibir como inferior y con menos capacidad para los aprendizajes escolares o creando nuevas identidades basadas en el rechazo hacia lo escolar (Willis, 1988).

No obstante, las personas también podemos reaccionar a esta imagen, que es lo que permite explicar el cambio personal y social. Precisamente a través de las interacciones es posible desarrollar la capacidad transformadora. Según las teorías de Mead, el tipo de interacciones que los educadores y educadoras generemos en la comunidad educativa tendrán una influencia capital tanto en el proceso de desmitificación de los prejuicios sociales interiorizados por el alumnado como en el proceso de transformación de roles y patrones excluyentes que hayan desarrollado con anterioridad. La interacción social en un entorno cultural o educativo tiene una influencia directa en cómo las niñas y niños viven el proceso de aprendizaje y la propia escuela.

También para Bruner (1988, p. 70) «el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria». Para él, el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, la educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo. Según Bruner, «la educación es una fórmula de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, andamiaje del adulto» (Bruner, 1988, p. 15).

En el ámbito psicológico, Vigotsky, en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, exponía la fundamental aportación del lenguaje, fruto del desarrollo social de la conducta, en el desarrollo del niño y la niña:

*El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas antes completamente independientes, convergen.* (Vigotsky, 1979, pp. 47-48)

Con la ayuda del lenguaje la niña y el niño comienzan a dominar el entorno, aun antes de dominar la propia conducta, con lo que se va formando el intelecto que será la base del trabajo productivo: la forma humana de utilizar las herramientas. La persona se formará, así, en la interacción con los demás, cuyo medio fundamental es el lenguaje.

Las investigaciones realizadas en CREA muestran la importancia del diálogo intersubjetivo igualitario en la creación de sentido. Es gracias a las reflexiones que se desarrollan de forma conjunta que emergen nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo. Estas reflexiones son la base de la acción social y de las transformaciones personales. En comunidades de aprendizaje, muchos familiares han empezado a participar en espacios de aprendizaje y a involucrarse en la

construcción de la escuela para sus hijas e hijos gracias a la creación de nuevos significados emergidos en el diálogo con otros educadores y miembros de la comunidad, llevando a cabo importantes transformaciones dentro de sus hogares y cambiando al mismo tiempo los estereotipos y prejuicios sociales sobre sus capacidades e intereses.

## Feminismo dialógico

En el avance hacia sociedades más igualitarias, dialogantes y democráticas los movimientos sociales juegan un papel crucial, claro ejemplo de ello es el feminismo. El término *feminismo dialógico* (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2001) hace referencia a una nueva tendencia dentro de la teoría feminista que busca incluir las voces de todas las mujeres sin discriminaciones por cuestiones de edad, pertenencia étnica, nivel académico, clase social u orientación sexual. En este sentido, tanto Puigvert como Butler han remarcado que la inclusión de la pluralidad de voces de todas las mujeres es el nuevo reto de la teoría feminista del siglo XXI.

La lucha feminista comprometida con la igualdad en las relaciones de género cobra nuevo significado en la modernidad dialógica, apostando por un proyecto democrático enraizado en el diálogo entre mujeres procedentes de diferentes realidades sociales, culturales y académicas. Esta nueva tendencia constituye una importante conquista dentro del movimiento feminista, las voces de las mujeres no pertenecientes a la cultura académica, es decir, las voces de la mayoría de mujeres, han sido silenciadas en la teoría feminista por las académicas al considerar que no tienen nada interesante que aportar (Puigvert, 2001).

Las otras mujeres –mujeres no académicas– reivindican salir de la situación de invisibilidad en que se encuentran dentro del mismo movimiento feminista. Las luchas diarias que llevan muchas otras mujeres en sus vidas cotidianas son, sin duda, claro ejemplo de cómo están contribuyendo a una mayor igualdad en las relaciones de género (Puigvert, 2001). Por esto es necesario recoger sus aportaciones también dentro de la teoría feminista, una teoría que ha de construirse a través del consenso entre todas las mujeres y tomando como base la solidaridad.

El feminismo dialógico cobra forma dentro de comunidades de aprendizaje, donde mujeres de diferentes edades, culturas y niveles académicos reflexionan conjuntamente llegando a acuerdos sobre intervenciones educativas concretas. Es gracias a este diálogo igualitario que muchas mujeres construyen nuevos significados en sus vidas y empiezan un proceso de transformación social y personal. En las escuelas a las que asiste alumnado perteneciente a diferentes culturas, una de las cuestiones que preocupa al profesorado es el abandono escolar, especialmente entre las chicas que han llegado a una cierta edad. Sin embargo, cuando a las familias se les da la oportunidad de participar en la construcción de la escuela que quieren, la implicación de toda la comunidad en la educación cambia.

En una comunidad de aprendizaje donde la mayoría de las personas son gitanas, una de las necesidades que surgió dentro de la asociación de familiares fue la de recibir clases de carnet de conducir. Era sorprendente ver cómo unas 30 personas asistían diariamente a las clases, siendo la mayoría mujeres, que aprendían a leer y es-

cribir al mismo tiempo que las normas de circulación. Abrir espacios de debate y diálogo en el que las voces de las mujeres gitanas son tenidas en cuenta implica grandes transformaciones en la organización de la educación, si bien es necesario remarcar que las implicaciones van más allá de las puertas de la escuela. La esfera privada también se transforma, en esta lucha se ha de destacar el importante papel de las mujeres gitanas que partiendo de sus propios valores culturales reivindican la importancia de la educación para sus hijas e hijos y para ellas mismas.

## Universalismo dialógico

En la actualidad existe una discusión teórica en las ciencias sociales entre los enfoques relativistas y los universalistas. Ambas perspectivas discrepan sobre el valor de los paradigmas científicos basados en principios estables y universales que permitan defender posturas comprometidas y transformadoras con determinadas situaciones de la realidad social, como el aumento del racismo en la sociedad europea o la violación de los derechos humanos.

La universalidad de las ciencias sociales, las conquistas sociales, la extensión cada vez mayor de los derechos humanos o la posibilidad de establecer una convivencia igualitaria entre gentes de diferentes etnias y culturas en un mismo territorio son cuestionadas por determinadas corrientes sociológicas. Las relaciones entre culturas y la convivencia entre ellas se ven especialmente afectadas por dinámicas de insolidaridad, de negación al reconocimiento de las otras personas o de reducción de la convivencia a relaciones de poder. Aquellos razonamientos teóricos e ideológicos que defienden la existencia de la diversidad y de la diferencia por encima de la igualdad agravan más la situación.

La apuesta por universalizar los derechos humanos cobra especial importancia dentro de la modernidad dialógica, si bien se hace necesaria la redefinición de estos derechos sobre la base del respeto de las diferentes identidades culturales. El universalismo dialógico (Oliver, 2002) muestra la poca consistencia de las posturas relativistas que intentan desarticular la validez de los derechos humanos. Potenciar la democracia requiere una clara posición en pro de los derechos humanos, si bien se hace necesario incluir las voces de las diferentes identidades culturales y étnicas. La aceptación y el reconocimiento de principios universales por parte de las ciencias sociales se convierten en un requisito fundamental para que exista una convivencia pacífica entre las personas en términos de igualdad. De esta forma, el universalismo dialógico defiende que cualquier práctica cultural se debe sustentar en unos principios universales conjuntamente consensuados.

En la apuesta por los derechos humanos, hemos de luchar por extender el derecho a la educación. Sobre esta base, las comunidades de aprendizaje buscan maximizar el proceso de aprendizaje de toda la comunidad, alejándose de discursos estructuralistas y postmodernos que legitiman la existencia de desigualdades educativas y sociales y favorecen que sólo una minoría selecta acceda a una educación de calidad. Es por ello que en comunidades de aprendizaje se lucha por construir la escuela que todas y todos soñamos para nuestros hijos e hijas, acabando con los dobles discursos que favorecen la existencia de un «currículo de la felicidad» para los sectores sociales

excluidos, que, en aras de una supuesta evitación de conflictos reduce las expectativas académicas de esta población.

El universalismo dialógico se basa en el principio de igualdad de diferencias (Flecha y Gómez, 1995), es decir, en el igual derecho de toda persona a ser diferente. A través de la igualdad de diferencias es posible la superación tanto de posturas etnocentristas como relativistas que han legitimado las desigualdades sociales y educativas existentes entre culturas, situando en primer lugar la reivindicación de la igualdad de oportunidades y la extensión de los derechos humanos a las personas de diversas culturas sobre la base del respeto de sus diferentes identidades.

En educación, Paulo Freire ya nos indicaba la importancia de la unidad en la diversidad (Freire, 1997a). Uno de los principios que fundamenta las comunidades de aprendizaje es precisamente el de igualdad de diferencias, como ampliaremos en el capítulo octavo. Las diferentes culturas que forman parte de la comunidad encuentran sus diversas identidades respetadas y reconocidas, llegando a acuerdos de actuación gracias a un diálogo igualitario basado en pretensiones de validez.

## Perspectiva dialógica y aprendizaje dialógico

Autores como Vigotsky, Bruner, Freire, Habermas o Mead han hecho aportaciones clave a la concepción del aprendizaje, como son el concepto de *intersubjetividad* y la relevancia de la interacción social y la creación colectiva de significado como fuente y motor del aprendizaje.

Desde una concepción comunicativa e interdisciplinar, CREA desarrolla el concepto de *aprendizaje dialógico* donde se enfatiza la importancia de las interacciones con el entorno y los procesos de creación de significados entre todos los participantes de la comunidad educativa. El aprendizaje dialógico es uno de los fundamentos principales de las comunidades de aprendizaje y conjuga aspectos académicos dentro de procesos de transformación que recorren las relaciones laborales, sociales, familiares y afectivas de las personas que participan en él. Aunque dedicaremos un capítulo específico al aprendizaje dialógico, creemos que es interesante ver cuáles son sus relaciones y diferencias con el constructivismo y el aprendizaje significativo, que están en la base de muchas de las propuestas educativas que se dan entre nosotros y nosotras.

## Constructivismo y aprendizaje significativo

El modelo constructivista es, sin duda, el más conocido y el que prevalece en la actualidad. Por ello, antes de pasar a analizar el constructivismo como teoría sobre la formación del conocimiento, creemos necesario hacer un breve repaso de sus orígenes sociológicos y psicológicos. Schütz (1974), considerado el padre del constructivismo social, afirma que la realidad es una construcción humana dependiente del significado que damos las personas a nuestras acciones<sup>5</sup>. Según Schütz, para com-

5. Berger y Luckmann, discípulos de Schütz, son los autores que han difundido más ampliamente el constructivismo social a través de su obra *La construcción social de la realidad* (1966).

prender y hacer teoría sociológica y acción social en general, es necesario conocer las vivencias conscientes de los actores sociales, quienes dan sentido a sus acciones. El conocimiento científico debe conectarse con estas tipificaciones, clarificar sus interrelaciones, validarlas empíricamente.

Los actos se desarrollan siempre en un mundo de la vida, que es el ámbito de la realidad que damos por descontado en nuestras interacciones y que nos es transmitido por la cultura. Este contexto es fruto del acuerdo de significados dado en cada grupo social.

Entre las críticas al constructivismo social, se puede destacar la obra de Searle *La construcción de la realidad social* (1997) que ya en el título muestra su divergencia en cuanto a la posibilidad de conocimiento. En esta obra se plantea el problema de si existen o no hechos objetivos en el mundo, que sean sólo a causa del acuerdo humano. Searle muestra que hay realidades sociales, por ejemplo, la escritura o un sistema político, pero también insiste en la existencia de otras realidades, como un lago o el sol, que no lo son. El «error constructivista», según el autor, está en reducir la realidad a lenguaje, de manera que montañas y mares se consideran construcciones sociales al limitar su realidad a lo que los seres humanos ponemos en ellas. De algún modo, para un constructivista radical la posibilidad de comunicación sobre un hecho objetivo no existe, pues la interiorización particular de cada persona del significado de las palabras imposibilita la verdadera comunicación.

La dimensión psicológica del constructivismo y las teorías del aprendizaje parten de la misma concepción de la construcción que el individuo hace de la realidad y su dimensión social. La corriente constructivista está formada por un conjunto de teorías psicológicas que especialmente tienen en cuenta la construcción cognitiva que la persona hace del mundo de la experiencia partiendo, básicamente, de la teoría epistemológica genética de Piaget (Gergen, 1996). Para Piaget, las personas construyen su inteligencia y su conocimiento de la realidad a partir de unas capacidades innatas, a través de los procesos de asimilación y acomodación. Los niños y niñas van construyendo la realidad a partir de la asimilación del mundo que les rodea y se van desarrollando cognitivamente a partir de la adaptación de los esquemas preexistentes a nuevas situaciones. La premisa fundamental del constructivismo es precisamente la construcción activa por parte del alumnado de su propio conocimiento, a través de incorporar y relacionar la nueva información al conocimiento previo. El aprendizaje es el resultado de una construcción mental que tiene éxito cuando se construye la propia comprensión.

En la concepción constructivista del aprendizaje, el énfasis se pone en la o el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Se anima la curiosidad natural del alumnado, teniendo en cuenta su modelo mental y su forma de aprender basándose en teorías del conocimiento. Se da al alumnado la oportunidad de construir nuevos aprendizajes y de conocer a partir de la experiencia y la propia investigación (se hace uso extensivo de la terminología cognitiva: «el niño o niña predice, crea, analiza...»). Desde esta posición, cada niño o niña construye un significado diferente en el que influyen directamente sus conocimientos previos y su entorno. Las habilidades docentes para enseñar deben incluir la investigación de las diferentes maneras de construir significados y las formas de intervenir que las pueden mejorar.

Otro de los autores que ha tomado como referencia el constructivismo es Bruner (1988). Para Bruner, el aprendizaje es un proceso activo en el que las y los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basándose en conocimientos anteriores o actuales. Seleccionan y transforman la información, construyen hipótesis y toman decisiones en función de su estructura cognitiva, un modelo mental que da significado u organización a sus experiencias y les permite avanzar más allá de la información dada. La relación profesorado-alumnado debería ser la de comprometerse en una relación de diálogo activo de tipo socrático. No obstante, acercándose a la evolución de la obra freiriana, Bruner en sus obras más recientes amplía su marco teórico para tratar aspectos sociales y culturales del aprendizaje. El psicólogo americano introduce los postulados interaccionales como base de la pedagogía intersubjetiva y lo que denomina *subcomunidades de aprendices mutuos* (Bruner, 1997, p. 40).

En el Estado español se han recogido otras aportaciones bajo la orientación constructivista que han tenido una gran repercusión en el sistema educativo, especialmente a raíz de su reforma en 1990. Desde este constructivismo, se ha considerado que «el aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva son tres aspectos clave del aprendizaje escolar» (Coll, 1987, p. 133) y fundamento del diseño curricular. Una de las aportaciones clave ha sido el concepto de *aprendizaje significativo* que hace referencia a que todo lo que se enseña a los niños y niñas ha de guardar cierta relación con la estructura cognitiva que poseen. El autor más citado en el Estado español, Ausubel<sup>6</sup>, en la introducción a su libro *Psicología educativa* afirma:

*Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente.* (Ausubel, 1983, p. 1)

Novak (1982, p. 75) también afirma que el asentamiento de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva se hace mediante los organizadores previos. Así, las posiciones de Ausubel y Novak plantean que el profesorado puede seleccionar de manera precisa cuáles son los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

El constructivismo supuso una justificación psicológica para reforzar propuestas pedagógicas que se rebelaban al objetivismo característico de una enseñanza tradicional centrada en los contenidos sin tener en cuenta al alumnado. El constructivismo ha aportado argumentos psicológicos en favor de la importancia del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del que se convierte en sujeto protagonista. Las aportaciones del constructivismo quedan ahora englobadas dentro del giro dialógico, que da un paso más al pasar de lo subjetivo y personal al aprendizaje intersubjetivo y desde la transformación del entorno educativo.

En el cuadro 1 de la página siguiente se pueden ver sintetizadas las principales características y diferencias entre las perspectivas objetivista, constructivista y dialógica.

6. Aunque sea una referencia en nuestro país, las aportaciones de Ausubel no lo han sido a nivel internacional. Por ejemplo, en la base de datos sobre educación ERIC (Educational Resources Information Center) tiene 22 citas en el período 1992-2002, frente a las 228 de Freire.

Cuadro 1. Perspectivas objetivista, constructivista y dialógica

CONCEPTO	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	DIALÓGICA
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
Ejemplo	El papel es un papel independientemente de cómo lo vemos las personas.	El papel es un papel porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir.	El papel es un papel porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir.
Aprendizaje	Enseñanza tradicional. Se aprende a través del mensaje que emite el profesor.	Aprendizaje significativo. Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos, que se incorporan a la estructura cognitiva a partir de los conocimientos previos.	Aprendizaje dialógico. Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amigos y amigas... que produce el diálogo igualitario.
Formación	Del profesorado en contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo.	Del profesorado en conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Del profesorado, familiares y comunidad en conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
Enfoque disciplinar	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
Consecuencias	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto genera aumento de las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

### Recuperación parcial de Vigotsky

Otra de las aportaciones de la corriente constructivista en el Estado español es la recuperación de la obra de Vigotsky, aunque esto se ha hecho de una forma parcial. Se han olvidado aportaciones clave del autor, lo cual ha llevado a algunos errores conceptuales. Éste es el caso de su utilización para afianzar el concepto de la adaptación a la diversidad. Este psicólogo ruso remarca la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural, siendo evidente que el entorno no condiciona la capacidad sino el proceso y las concreciones del aprendizaje. Pero también señala que para provocar el desarrollo cognitivo hay que cambiar el entorno social y cultural. No considera el entorno un simple objeto a conocer mediante la interacción. Arrinconar su sentido transformador es parcializar su método y su pensamiento. En este sentido, preferimos citar directamente al autor:

*Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. Esta posición es la clave de nuestra aproximación al estudio e interpretación de las funciones psicológicas superiores del hombre y sirve de base para los nuevos métodos de experimentación y análisis por los que abogamos. [...] Mis colaboradores y yo creemos que el comportamiento humano llega a alcanzar esta «reacción transformadora respecto a la naturaleza» que Engels atribuía a las herramientas. Entonces debemos buscar los métodos adecuados a nuestra concepción. (Vigotsky, 1979, pp. 98-99)*

La perspectiva sociocultural de Vigotsky ha resaltado, por un lado, la relación entre lo cognitivo y su entorno social, por otro, la propuesta de transformar el entorno para provocar un desarrollo cognitivo. La propuesta constructivista de la reforma educativa en España se ha basado sólo en el primero de los principios, con ello se ha realizado una lectura contraria a lo propuesto en el segundo principio, optando por adaptar el currículo al contexto. Siguiendo a este «Vigotsky virtual» (que adapta en lugar de transformar), la función del profesorado radica en ayudar a los niños y las niñas a oponer lo que ya saben frente a lo que pueden aprender. Para hacerlo, todos los contenidos que enseñan deben ser significativos, es decir, estar conectados con la estructura cognitiva que poseen. El profesorado también debe motivar a los niños y niñas para que sean capaces de relacionar el conocimiento previo con el nuevo que están aprendiendo. Esta perspectiva conduce a la adaptación, que en algunos trabajos hemos calificado de acrílica (Puigdemívol, 2001), a los diferentes contextos del alumnado y, con ello, a las desigualdades sociales existentes, contribuyendo a perpetuar la situación de exclusión social que sufren determinados grupos sociales.

La escuela, objeto de continuas reformas, ha seguido diferentes posiciones para dar respuesta a la diversidad de alumnado, contextos y ritmos de aprendizaje. Tradicionalmente se ha respondido defendiendo que algunas causas objetivas, como tener una «menor inteligencia», llevan a un aprendizaje más lento. Posteriormente, con la reforma de 1970, el objetivo de la educación fue la igualdad, pero una igualdad entendida como homogeneización. Con la LOGSE el objetivo de igualdad fue substituido por el de diversidad, sin embargo, se ha olvidado la igualdad como objetivo. Esto

comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y partir de teorías basadas en el déficit, contribuyendo a la desigualdad social. Por ejemplo, la posibilidad de elaborar proyectos curriculares diversos en los diferentes centros puede llevar a que, dentro del sistema educativo estatal, zonas de clase media prioricen el aprendizaje de nuevas tecnologías y zonas de población gitana o inmigrante saberes profesionales manuales más tradicionales. Las teorías dialógicas consideran que tanto la compensación como la diversidad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, por tanto, es necesario pensar otras fórmulas que, acordes con los nuevos retos de la sociedad de la información, partan de la transformación y de la igualdad de diferencias.

La concepción del aprendizaje dialógico que hemos desarrollado no adapta el currículo al contexto (cuantas más diferencias de contexto, más diferencias educativas habrá) sino que transforma las condiciones contextuales de aprendizaje. Sobre la base de este modelo comunicativo, las comunidades de aprendizaje empiezan por transformar la escuela y el entorno sociocultural abriendo sus puertas a la comunidad, que entra a participar activamente en el diseño e intervención educativa. Los cambios que se producen llegan a incidir incluso dentro del ámbito familiar. Los referentes de los niños y niñas empiezan a cambiar cuando los padres y madres comparten con ellos espacios de aprendizaje en el hogar. Sin duda, no se puede pasar por alto el enorme potencial transformador de estos nuevos referentes.

*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. [...] El aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros. (Vigotsky, 1979, p. 89)*

### Diálogo y aprendizaje

Los planteamientos constructivistas son importantes para el conocimiento del mundo de la vida y de las mentalidades, pero al centrarse en la conciencia individual hacen prácticamente imposible analizar las relaciones sociales, a pesar de afirmar que esta misma conciencia individual es un resultado de las interacciones sociales. Ciertamente el lenguaje, de cada grupo lingüístico y de cada persona particular, depende del mundo de la vida, de lo que se da por descontado en un contexto dado. Sin embargo, las condiciones de comunicación del propio lenguaje implican unos mínimos elementos comunicativos compartidos entre las personas, a través del mismo desarrollo lingüístico las personas somos capaces de exponer nuestras propias concepciones del mundo.

Si el mundo de la vida común a una cultura favorece la intercomunicación entre sus miembros, existe un mundo de la vida común al conjunto de las personas humanas, poniendo de relieve que todas tienen una capacidad universal de lenguaje (Chomsky, 1988), lo que establece los mínimos elementos suficientes de comunicación y argumentación. A partir de esta capacidad tendrán más importancia las pretensiones de validez, que nos permitirán llegar al consenso. Asimismo, todas las personas tienen capacidad de acción que, mediante el consenso, les permitirá actuar en una dirección común que podría ir orientada hacia el cambio.

El aprendizaje significativo depende especialmente del anclaje intencional de los nuevos conocimientos con los previos. En cambio, en el aprendizaje dialógico, esto no es tan importante como el proceso que se realiza a través de las múltiples interacciones humanas. Como producto de todas estas interacciones, comunicación, diálogo, en su sentido amplio es como se crean significados y como se aprende. Desde un punto de vista comunicativo el mundo de la vida no es sólo la cultura, también existen habilidades, comportamientos y datos no cuestionados que, sin embargo, una relación comunicativa intersubjetiva puede poner en tela de juicio. En otras palabras, una visión basada exclusivamente en el mundo de la vida del alumnado lo dejaría en su misma situación. La intersubjetividad permite un cuestionamiento y una posibilidad de consenso del mundo de la vida de las personas participantes en el diálogo como realidad presente y como aquello que se debe o no aprender y hacer.

Un enfoque basado en la creación de significados mediante aprendizaje dialógico tiene presentes las vertientes pedagógicas, psicológicas, sociológicas y epistemológicas. Por ejemplo, el papel de la familia como agente educativo cobra una dimensión diferente y central de modo que se integra en el conjunto del proceso educativo, al servicio de la comunidad. De hecho, todo el voluntariado de la misma comunidad entra a formar parte activa de la dinamización de los diferentes espacios de la escuela. Esta nueva forma de organización del aprendizaje permite que toda la comunidad se forme en las nuevas demandas de la actual sociedad de la información. La escuela se convierte en un proyecto en el que toda la comunidad aprende y aporta conocimiento.

La concepción dialógica del aprendizaje engloba y sobrepasa la concepción constructivista al tener presente al conjunto de los actores del proceso y al basarse no tanto en los significados interiorizados individualmente como en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo. En las comunidades de aprendizaje, alumnado, familiares, profesorado, y otras y otros educadores de la comunidad se enriquecen mutuamente en un intercambio de experiencias y conocimientos gracias al diálogo igualitario. Para ello, se abren nuevos espacios de participación democrática en los que los diferentes agentes educativos de la comunidad debaten sobre cómo mejorar la intervención educativa. Reflexionar y soñar conjuntamente permite no sólo analizar en mayor profundidad las problemáticas sociales y culturales que viven los niños y niñas, sino también crear conjuntamente buenas respuestas educativas para resolver los conflictos y superar situaciones de desigualdad social y educativa, transformando conjuntamente las dificultades en posibilidades (Freire, 1997a).