

EDITORIAL

Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje¹

Las Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002) son un modelo educativo que tiene sus orígenes en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (SÁNCHEZ-AROCA, 1999). Este centro, que inició su funcionamiento en 1978 con un proyecto de trabajo coordinado entre escuela y barrio, es hoy un referente educativo a nivel internacional y la primera experiencia educativa española que se ha publicado en la *Harvard Educational Review*. El éxito de esta primera comunidad de aprendizaje y el estudio de otros proyectos educativos internacionales de éxito condujo al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universitat de Barcelona, a desarrollar un proyecto de transformación social y educativa de centros educativos con un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

En su vertiente práctica, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje empezó a nivel de educación obligatoria en 1995, en una escuela de educación primaria del País Vasco. Desde entonces, el número de escuelas que han decidido seguir este modelo de educación inclusiva no ha parado de aumentar, y hoy son alrededor de 70 escuelas de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria los que funcionan como comunidades de aprendizaje en ocho comunidades autónomas diferentes. Debido al éxito del proyecto, Comunidades de Aprendizaje se ha extendido a nivel internacional, llevándose a cabo también en centros educativos de Brasil y Chile, y está siendo estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea como actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). Este impacto es resultado de que el conjunto de actuaciones de éxito que componen el modelo de Comunidades de Aprendizaje ha demostrado ser efectivo en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia multicultural.

De la misma forma, el éxito de Comunidades de Aprendizaje es inseparable de su marco teórico: el aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2008).

1. Nota del Consejo de Redacción: la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* ha decidido ceder la redacción del editorial del presente número a Rosa Valls (Universitat de Barcelona) y Ariadna Munté (Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona), cuyas palabras asumimos como propias.

Este enfoque es resultado de una larga trayectoria de investigación, del debate con los principales teóricos y teóricas en ciencias sociales, ciencias de la educación y psicología (entre otras disciplinas), así como del diálogo con las y los participantes en la práctica educativa. El aprendizaje dialógico recoge las principales implicaciones que el giro dialógico de las sociedades tiene para el aprendizaje, superando así antiguas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, como las concepciones objetivista y constructivista, que fueron elaboradas en y para la sociedad industrial. El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan.

Una clave del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje es el principio de *transformación*. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico son de orientación profundamente transformadora. Mientras las concepciones del aprendizaje de orientación adaptadora han supuesto que en aquellos casos de estudiantes con bajos niveles de conocimiento se haya adaptado el currículum a esos niveles, el aprendizaje dialógico, en línea con la psicología vygotskiana (VYGOTSKY, 1979) y con la teoría crítica (FREIRE, 2003), transforma el contexto, incluyendo el currículum, para potenciar máximos aprendizajes para todas y todos.

Desde la perspectiva adaptadora se fomenta la queja en relación a los niveles y procesos de aprendizaje de las niñas y niños, queja a la que se responde con un discurso del déficit que a menudo se ha plasmado en prácticas de “atención a la diversidad” que reducen los objetivos de aprendizaje para las y los estudiantes de los grupos sociales más desfavorecidos. Esa adaptación ha supuesto invertir más recursos no sólo para adaptar el currículum en el aula ordinaria sino también para sacar de las aulas a las y los más desaventajados y escolarizarlos en aulas aparte o incluso en centros separados. Esto está ocurriendo a pesar de que la comunidad científica internacional ya mostró hace décadas que la adaptación, concretada en la separación por niveles y otras formas de segregación escolar, reproduce el fracaso escolar y afecta especialmente a los grupos más vulnerables (FLECHA, 1990; BRADDOCK y SLAVIN, 1992).

El enfoque de las Comunidades de Aprendizaje es precisamente el contrario a la adaptación y la segregación. Las Comunidades de Aprendizaje transforman el contexto, por ejemplo, mediante la creación de grupos heterogéneos dentro del aula en los que participan profesorado y voluntariado. En estos *grupos interactivos* (AUBERT y GARCÍA, 2001) la persona adulta sirve de referente y dinamiza las interacciones en el grupo, promoviendo la solidaridad entre las y los estudiantes con el objetivo de que todas y todos resuelvan con éxito las actividades. Esta actuación es de carácter inclusivo y parte de las posibilidades del alumnado, no

de sus dificultades. Además, en lugar de invertir más recursos, utiliza los existentes de forma inclusiva y los aumenta a través de la participación de miembros de la comunidad en las aulas.

Así mismo, en lugar de centrarse en lo que un estudiante no sabe hacer y en el discurso de la queja (“esa niña viene de un contexto familiar muy difícil, es normal que le cueste escribir bien”, “no saca buenas notas porque no sabe bien nuestra lengua, no se le puede pedir más”), el aprendizaje dialógico parte de la *inteligencia cultural* no sólo de todos los y las estudiantes sino también de todas las personas adultas con las que el alumnado se relaciona. En base a ese reconocimiento, en las Comunidades de Aprendizaje se organizan los espacios de aprendizaje de forma que se aproveche la diversidad de inteligencias presentes en toda la comunidad. Los grupos interactivos son un ejemplo de ese tipo de organización.

Además, el voluntariado que participa en las Comunidades de Aprendizaje contribuye a transformar las experiencias escolares de las y los estudiantes y el sentido de aprender. Por ejemplo, el hecho de que participe voluntariado universitario en barrios segregados en los que las y los estudiantes no han oído nunca antes hablar de la universidad, hace que se creen nuevos horizontes para esas niñas y niños, de forma que más allá de ser albañiles, peluqueras o amas de casa, empiezan a soñar con ser médicos, arquitectas y maestras. Las actuaciones de éxito que se llevan a cabo en la escuela se convierten en un importante instrumento para hacer realidad esos sueños (ELBOJ *et al.*, 2002).

El reconocimiento de que todas las personas tienen inteligencia cultural también se traduce en las Comunidades de Aprendizaje en implicar a todas las y los estudiantes en actividades de alto nivel, con altos objetivos de aprendizaje. Esto se vincula al principio de *dimensión instrumental* del aprendizaje dialógico. Este principio señala la importancia del aprendizaje de las áreas centrales como la lengua/s y las matemáticas para fomentar la inclusión social a través de la educación. La dimensión instrumental del aprendizaje es siempre una prioridad en todas las actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje. Todo lo que se hace en Comunidades de Aprendizaje tiene que servir para que todas las niñas y niños, chicas y chicos, aprendan más.

La *solidaridad*, otro principio del aprendizaje dialógico, está en el origen mismo del proyecto. En las Comunidades de Aprendizaje no sólo el aprendizaje, sino toda la educación, se plantea como un acto solidario. Las y los estudiantes se ayudan entre ellas y ellos en el proceso de aprender, el rol de profesor se transforma al pasar a un enfoque de comunidad de aprendices (BRUNER, 2000) y, globalmente, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje parte de la superación de dobles discursos, queriendo para las y los demás la misma educación que queremos para nuestras hijas e hijos.

El *diálogo igualitario* entre todos los agentes educativos es otro elemento clave del éxito de las Comunidades de Aprendizaje. Cuando familias, comunidad y escuela trabajan conjuntamente en las Comunidades de Aprendizaje lo hacen con el objetivo de mejorar la educación de todas las niñas y niños, chicas y chicos, y no para imponer opiniones individuales o de un colectivo que no han sido consensuadas por toda la comunidad. Esto conecta con la orientación *bottom-up* del proyecto. En línea con las mejores teorías y prácticas internacionales, las Comunidades de Aprendizaje parten de las necesidades de la comunidad y de la propia implicación de agentes educativos del barrio para dar pasos hacia una sociedad de la información para todas las personas.

La combinación de *eficiencia y equidad* es otro aspecto muy importante de las comunidades de aprendizaje y una clara prioridad educativa en el marco europeo (WÖBMAN y SCHÜTZ, 2006). Las Comunidades de Aprendizaje persiguen los máximos resultados de aprendizaje pero no para unas cuantas y unos cuantos, las y los estudiantes de grupos privilegiados, sino para todas las niñas y niños, chicas y chicos, poniendo especial énfasis en aquellas y aquellos con menos oportunidades y en riesgo de exclusión social. De esta forma, las Comunidades de Aprendizaje no escogen entre eficiencia y equidad, como tampoco lo hacen entre aprendizaje instrumental y solidaridad, sino que combinan ambos principios. El objetivo son máximos aprendizajes pero para todas y todos y a través de actuaciones inclusivas que son de éxito. Esto está íntimamente relacionado con el principio de *igualdad de diferencias*, que defiende el derecho de todas las niñas y niños, chicas y chicos a acceder a una educación de máxima calidad que haga posible conseguir los máximos resultados desde su diferencia.

En su globalidad, este monográfico no sólo afirma que la educación sí puede contribuir a superar las desigualdades sino que principalmente enseña qué hay que hacer y qué es lo que ya se está haciendo para que una educación inclusiva de calidad para todas y todos sea posible. La clave reside en la combinación de las mejores contribuciones de la comunidad científica internacional y la ilusión. Este enfoque, que se concreta en Comunidades de Aprendizaje, rompe con la desesperanza que causan los discursos negativos, sustituye la queja por acción solidaria, la adaptación por transformación, la crisis de sentido por encanto y, en último término, el fracaso escolar por el éxito educativo de todas y todos.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001). "Interactividad en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.

- BRADDOCK, J.H. y SLAVIN, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- CREA (2006-2011). *Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, FP6 028603-2. Sixth Framework Programme. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure ciencia.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ-AROCA, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream". *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WÖBMAN, L. y SCHÜTZ, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE). Communication and Staff Working Paper by the European Commission.

Rosa Valls y Ariadna Munté