

# SOBRE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DIALÓGICA

## ABOUT THE THEORY OF DIALOGICAL EDUCATION

**JOSÉ ANTONIO VELASCO\***

avelcas@yahoo.com

**LEONOR ALONSO DE GONZÁLEZ\*\***

lalonso@ula.ve

Universidad de Los Andes

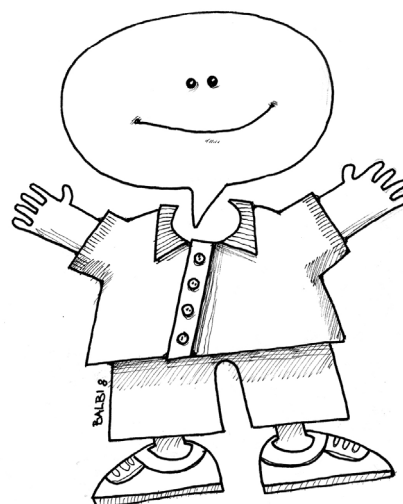
Escuela de Educación

Mérida, edo. Mérida.

Venezuela.

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2008

Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2008



### Resumen

El propósito de este trabajo es presentar una revisión sintetizada y actualizada de una corriente de sumo interés en la educación contemporánea, como es la teoría de la educación dialógica. Se discuten los estudios de los autores más destacados en dicha área en la época contemporánea, para conocer sus aportes y examinar los enfoques planteados, así como las vertientes de la investigación actual. Como artículo de revisión, el resultado fundamental es la síntesis general de dicho tema. Se concluye proponiendo que el trabajo del aula debería caracterizarse por una interacción equitativa, la discusión continua de contenidos y opiniones, la resolución de problemas, con contenidos curriculares construidos progresivamente entre docente y estudiantes, y que incluya una autoevaluación docente continua.

**Palabras clave:** diálogo, educación dialógica, teoría de la educación dialógica, comunidad justa.

### Abstract

*The aim of this paper is to present a summarized and updated review of an extremely important educational current such as dialogical education. The studies of the most highlighted authors in this area in the contemporary era are discussed in order to know their contributions and examine their stated approaches, as well as the aspects of the current research. Since this is a revision article, the fundamental result is the general summary of this topic. As a conclusion, it is suggested that classroom work should be characterized by an equal interaction, the continuous discussion of contents and opinions and solving problems using curricular contents built progressively between teachers and students; and including a continuous teachers' self-evaluation.*

**Key words:** dialog, dialogical education, theory of dialogical education, fair community.



Una tendencia de la pedagogía o la educación dialógica consiste en el progresivo reconocimiento en la teoría y la praxis educativa contemporánea, sobre la necesidad de que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del alumno, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo (Biesta, 1995; Burbules y Bruce, 2001; Fe y Alegría, 2003).

El diálogo, en el contexto escolar, goza o sufre de una ubicuidad apenas aparente: se da por sentado que la interacción en el aula es de carácter dialógico, que es un diálogo lo que se desarrolla en el salón, y que los estudiantes se encuentran en un constante intercambio con el docente como facilitador y promotor de los procesos de pensamiento, amén de transmisor objetivo de conocimientos, pero diversos estudios muestran que esto no siempre es así.

Se ha podido demostrar, en diferentes contextos escolares (según qué países, sistemas, etc.), que ello no es cierto, que se trata de una visión idealizada de la interacción de aula, y que el sistema escolar en general no está diseñado para promover el pensamiento y la capacidad cognitiva aunada a la creatividad, sino todo lo contrario (Palincsar, 1986).

En este trabajo vamos a exponer una visión general de la *teoría de la pedagogía dialógica* o, en términos generales (incluyendo la educación de adultos o andragogía), la teoría de la *educación dialógica*, como una corriente o tendencia en plena formación, más que como una verdadera teoría, puesto que no se encuentra lo suficientemente estructurada, pero ello no es gran defecto si se le compara contra otras muchas “teorías” de las ciencias sociales: se trata más bien de campos del conocimiento que se encuen-

tran en desarrollo. Antes que una presentación exhaustiva, aquí se pretende ofrecer al lector una puesta al día sobre las principales tendencias en la teoría y algunos de sus avances más recientes.<sup>a</sup>

## 1. Las críticas a la enseñanza no dialógica

### a. Críticas al modelo tradicional

En cuanto atañe al problema del manejo del diálogo en la práctica educativa, las críticas a la educación tradicional se han centrado fundamentalmente en la escasa o nula presencia del diálogo en el aula, entendido éste como intercambio comunicativo equitativo y respetuoso en una interacción equilibrada. La revisión *cuantitativa* (duración de las emisiones verbales) y *cualitativa* (contenido de las emisiones verbales) de la interacción entre docente y alumnos ha mostrado a saciedad que se trata de una interacción no equitativa desde ningún punto de vista (Burbules y Bruce, 2001).

La crítica a la educación a-dialógica parte de la comprobación del extendido uso del *modelo clásico de la enseñanza* denominado como *IRF* en Inglés (Initiation-Response-Feedback, o Inicio-Respuesta-Retroalimentación), modelo éste que no garantiza en absoluto la dialogicidad, desde que en su marco se ha encontrado que la interacción que genera no suele ser equitativa, como ya se indicó atrás. También se le ha etiquetado como modelo T/S (Teacher/Student o Docente/Alumno, vid. Burbules y Bruce, 2001).

En el modelo clásico de la enseñanza se asume que los roles del docente y el estudiante están dados desde siempre, esto es, de modo estable: “El enseñante enseña, el aprendiz aprende”, dicen Burbules y Bruce. En un estudio internacional referido en Skidmore y Gallagher (2005), se encontró que la instrucción mediante un interrogatorio a todo el grupo de alumnos es probablemente el método de enseñanza dominante internacionalmente. Por otra parte, dichos autores refieren que, al menos en Estados Unidos e Inglaterra, el modo preferido de interacción es la de recitación del profesor, y los momentos de verdadero intercambio dialógico son escasos.

La interacción en el aula tradicionalmente *no ha sido equitativa*, ni *cuantitativamente*, porque el tiempo de duración de las emisiones verbales del docente suelen ser sumamente superiores a las de los alumnos, ni *cualitativamente*, debido a que la calidad de la relación que se suele establecer entre ambas partes acostumbra ser *de carácter autoritario*: uno, el docente dice lo que él sabe; dos, el alumno acepta lo que el docente dice puesto que como alumno nada sabe, y tres, lo que el docente dice es verdadero, sin lugar a crítica.



Ahora bien, si el diálogo no es el tipo de interacción predominante en las aulas de clase, entonces ¿cuál es? Una respuesta que parecería evidente es que se trata del monólogo, y los resultados empíricos así lo confirman; se le podría llamar “monólogo mitigado”. Si el *monólogo mitigado* es la forma privilegiada de la comunicación en el aula, entonces la interacción resultante tiene consecuencias obvias para la clase de instrucción, formación y educación que reciben los educandos, que, en tal sentido, habría que denominar, antes bien, “oyentes”, que educandos.

Todo esto ya ha sido tratado anteriormente en otros trabajos, empero, tal clase de discusión, tal como se la acaba de plantear, deja de lado algo muy importante, quizás el *punto central del asunto*: ¿qué tan correcto (bueno, lícito, adecuado, científico, pertinente, ético, etc.) es que el peso mayor de la interacción se encuentre del lado del docente? ¿Es necesario? ¿Es ético? Dar respuesta a esto implica examinar cuidadosamente cada contexto de la comunicación a fin de determinar en qué contextos curriculares resulta necesario que sea el docente quien predomine o al menos ejerza una función *directiva* antes de *de soporte* (vid Palincsar, 1986), de pensamiento crítico, o generación de descubrimiento por parte del educando.

Mas la crítica a la educación a-dialógica presenta tres problemas: uno, que en realidad son extremos (tipos ideales) los casos en los que la educación es plenamente autoritaria y el diálogo está negado. Otro, que deja de lado la aplicación del análisis a la andragogía. Y la tercera (que aplica por igual a la pedagogía y a la andragogía), es que tal enfoque vierte toda la carga o responsabilidad de una educación a-dialógica exclusivamente en la figura del educador, dejando de lado la que le puede caber tanto al alumno (y muy especialmente en la andragogía, mas no sólo en ella), cuanto a la institución o al propio sistema escolar.

## b. Las teorías de la reproducción y las teorías críticas

Desde el campo de la educación comprometida con los ideales de libertad e igualdad, han surgido diversas críticas a la educación de corte tradicional, cuya expresión más conspicua se encuentra en las denominadas *teorías de la reproducción*. Según éstas, el aula de clase es un microcosmos de interacción injusta en el cual se reproduce en miniatura el sistema social general, o sociedad en la cual se encuentra inserta la escuela. (Esté, 1994).

La diferencia de las teorías de la reproducción con respecto de las visiones funcionalistas y tradicionalistas de la educación radica en la concepción del Estado como un instrumento o aparato de la clase dominante, y en su función en el sistema educativo: la escuela sería uno de

los mecanismos para reproducir un sistema social cuya desigualdad se origina en la división social del trabajo, determinada por relaciones de dominación, dominación ésta que se reproduce en la ausencia de diálogo, la cual se aprecia en la mudez propia del estudiante que se somete a un orden no sólo preestablecido sino negado a la crítica externa y a la autocrítica.

A su vez, las teorías denominadas como “crítico radicales” también critican la estructura de la interacción en el aula, mas como un aspecto más a corregir; se ha prestado especial atención al currículo y al propio proceso educativo, especialmente el estudio de la gestión y a la transmisión del conocimiento. A diferencia de las teorías de la reproducción, sostienen que la reproducción del sistema social no ocurre por *transmisión dentro del sistema escolar*, sino por la *exclusión de éste de algunos sectores sociales*, exclusión ésta que deslegitima la interacción en el aula, al quedar fuera de ella una parte de la sociedad, exista o no diálogo en las aulas.

Mas hay que ponderar que la crítica al rol dominante del docente *no siempre y no necesariamente* se encuentra bien encaminada. Su consideración depende no sólo de una real o supuesta reproducción de las relaciones de dominación del sistema social dentro del sistema del aula, sino, antes bien, del examen de qué *educandos*, qué *contenidos* curriculares (o más exactamente, programáticos), y qué *niveles*, ameritan de una interacción tradicional y directiva, y qué contenidos, educandos y niveles no lo ameritan, y, obviamente, cómo y bajo qué circunstancias (educandos, contenidos y niveles) combinar ambas posibilidades (la directiva y la constructivista).

Pero el autoritarismo en la escuela, *sea o no* una reproducción del autoritarismo en la sociedad general, *no es exclusivo del sistema capitalista*, sino de *todo sistema social autoritario*, y en tal sentido, es obvio, por una parte, que el autoritarismo en la escuela ha de ser más evidente en los sistemas escolares de los países de régimen gubernamental autoritario, y además, que en ese mismo “cajón” entran los sistemas sociales comunistas, fascistas, nazistas y en general los autoritarios de cualquier tendencia. Pues acá la dicotomía válida, en el ámbito de la organización social, *no es* la de Capitalismo-Socialismo, ni la de Izquierda-Derecha, sino la de *Democracia-Autoritarismo*.

## c. La propuesta dialógica de Paulo Freire

Un abordaje del diálogo en el terreno educativo debe mencionar necesariamente el aporte del brasileño Paulo Freire a la temática, en el marco de su “Pedagogía de la pregunta”, pedagogía ésta de orientación claramente política y práctica, y de ideología explícitamente opuesta al capitalismo occidental.



### *Su crítica: la educación “bancaria”*

Freire habla de una *educación “bancaria”* o “*domesticadora*” (la metáfora es suficientemente explícita), que reproduce, mantiene y propicia el modo de producción capitalista (Freire, 2002a), educación ésta en la cual cada alumno es un depósito pasivo de un conocimiento prefabricado y entregado por sujetos que a su vez han sido entrenados de la misma manera y desconocen el verdadero origen de tal conocimiento, pues sólo lo han aprendido de segunda mano, por lo que *sería imposible una verdadera creación de conocimiento*, así como la *liberación del sujeto* de las ataduras de su condición socio-política.

A la educación de concepción “bancaria” se opondría la educación “liberadora” de Freire; según la tríada Sujeto-Objeto-Método, Freire puede establecer una comparación entre ambos modelos: (a) en aquella *el sujeto estudiante* es en realidad un objeto aislado que no se inserta en su praxis social, desvinculado de su contexto histórico y político<sup>b</sup>; (b) *el objeto de estudio*, los contenidos o materias, es de carácter aparentemente neutro, no comprometido con la realidad social, y que además no se permite analizar críticamente, de modo que se le falsea; (c) *el método* empleado es ahistórico, memorístico, castrante y meramente transmisivo, no es críticamente valorativo (vid Villalobos, 2004).

### *Su método: la pedagogía de la pregunta*

Por el contrario, en la *pedagogía de la pregunta* (vid. Freire, 2002a, 2002b; Escobar, 1990, pp. 45 y ss.), (a) *el sujeto* deja de ser un mero objeto, pues ya no es un recipiente vacío a ser llenado, sino que, en tanto que sujeto, va a ser sometido a desafío para que logre un conocimiento crítico de su situación como sujeto activo de la praxis y transformador de la realidad social. A su vez, (b) *el objeto* de estudio está inscrito dentro de la propia práctica educativa liberadora y se parte de ella para su análisis, de manera que se trataría de un acto político de conocimiento. Y (c) en cuanto al *método*, no se trata de algo ya establecido ni impuesto, sino que es co-creado y re-creado junto con los sujetos que participan en el acto de creación del conocimiento contextualizado e historizado.

En la *pedagogía de la pregunta*, es la interrogante “radical” la que se encuentra en el centro del acto de conocimiento, pregunta ésta *radical* en el doble sentido de ir a la raíz del fenómeno y el de desafiar el estado de cosas sociopolítico al procurar desmitificarlo; por tanto, la pregunta es problematizadora, a diferencia de la *pedagogía tradicional* (o también llamada “de la respuesta”) en que el profesor trae consigo una serie de respuestas prefabricadas a preguntas que aún no le han sido hechas, respuestas tendientes a oscurecer la realidad de explotación del sujeto-alumno. Como bien dice Domingo (s/f): “La manera de abrir este espacio (*entre*) del diálogo es mediante la

pregunta. La pregunta rompe los límites de las medidas de validez. A diferencia de la afirmación, la pregunta no suscita ninguna pretensión de verdad apofática”.

El manejo de la pregunta enmarcada en el diálogo por parte de Freire, al menos desde los años 60 (vid. 2002a; 2002b, pp. 103 y ss.) presenta *un abordaje radical de la noción de diálogo*, puesto que a pesar de encontrarse tal fenómeno en el centro natural del acto pedagógico, no es sino hasta Freire que se postula la radical importancia del mismo como zona de encuentro entre iguales en un aula, a diferencia del análisis aséptico y puramente conductista de alguien que para esa época también se encontraba haciendo historia en el estudio del fenómeno educativo, como fue, por ejemplo, el caso de Flanders (1970).

Mientras que Flanders con su modelo aséptico, descriptivo y conductista, se ocupa de describir en detalle la ocurrencia de la interacción en el aula<sup>c</sup>, Freire genera un *cambio revolucionario de conceptos*, al atreverse a ir a la raíz del fenómeno comunicacional que sucede en el aula, el diálogo, considerándolo no como una *sucesión de eventos conductuales*, sino como una *estructura social preñada éticamente de posibilidades de desarrollo* que puede ser empleada para la liberación, no sólo de un sujeto, sino de una masa de ellos y de una sociedad.

### *Su concepción del diálogo como instrumento de liberación*

El modelo de Freire se encuentra orientado hacia la “liberación” del sujeto (Freire, 2002a, 2002b), sujeto éste que se encuentra “atado” en la sociedad capitalista occidental, y es tarea de la pedagogía el procurar su “emancipación”. La vía expedita para lograrlo será mostrarle al sujeto cómo es que resulta esclavo de pensamientos y formas ideológicas ajenas y alienantes de sí, mediante el espacio privilegiado de la escuela y la acción del maestro, no como transmisor de saberes, sino como facilitador de la liberación; hay que advertir así que, en realidad, no es que el educador *transmita* una realidad, sino que el educando la *descubre* por sí mismo.

El marco de la escuela permite hacer uso de la pregunta de un modo diferente al usual, si ésta va orientada a “develar” la manipulación a que se somete al sujeto desde la escuela misma y en la sociedad capitalista. En tal sentido, tres elementos fundamentales del modelo de Freire son: (a) *Conocer la realidad* mediante la denuncia de hechos concretos de explotación y manipulación del sujeto, (b) *Anunciar una nueva realidad* y (c) *Confiar en las masas populares* como sujetos de su propia liberación.

Freire expresa que la palabra (verdadera) es unión inquebrantable entre la acción y la reflexión (2002a, pp. 103 y ss.): distingue entre la *palabra verdadera* y la *palabra inauténtica*; aquella permite transformar el mundo, en tanto que ésta no puede transformar la realidad, debido a que se encuentra sesgada hacia uno u otro lado de la

dicotomía que se genera por tensión entre sus elementos constitutivos: si se sacrifica la dimensión o elemento de la acción, se cae en el *verbalismo*, y si se sacrifica el elemento de la reflexión, se cae en el *activismo*.<sup>d</sup>

## 2. La educación dialógica

### a. Pedagogía comunicativa

Un abordaje usual en la crítica a la educación tradicionalista en cuanto a la presencia o ausencia de una comunicación equitativas y satisfactorias para todas las partes, es el de contraponer una pedagogía “manipulativa” a una pedagogía “no manipulativa”, o de una *tradicón prescriptiva* y una *tradicón discursiva* (Burbules y Bruce, 2001). Biesta, a quien tomaremos acá como ejemplo típico de esta clase de crítica, habla de las maneras en que los educadores han afrontado cierto reto, como el *modo manipulativo* y el *modo comunicativo*, de donde se pueden identificar 2 principales tendencias en la pedagogía (y, por extensión, en la educación en general), la *pedagogía manipulativa* y la *pedagogía comunicativa* (Biesta, 1995).

El reto a que se refiere Biesta es el que resulta de lo que él considera una intuición común a la educación en toda época, esto es, que la relación educador/educando es, o debería ser, una relación simétrica e igualitaria. La razón básica para esta intuición común a todas las épocas sería que (i) aquella relación no puede ser reducida a una de carácter meramente instrumental, o de acción estratégica, puesto que (ii) se trata de una actividad para seres humanos, lo que incorpora el imperativo kantiano según el cual: “debes respetar a todos por igual y no instrumentalizar a nadie”. La postura manipulativa podría obedecer, nos dice, a la convicción de que el niño no es aún capaz de real comunicación, de donde la imposición de actividades y la supresión de un diálogo verdadero son *necesidades pedagógicas* que se desprenden de aquello de modo natural; por el contrario, la postura comunicativa sí reconocería la capacidad dialógica en el niño.

### b. La instrucción dialógica

Las teorías del aprendizaje muestran la importancia del diálogo para el desarrollo conceptual, empero, existe debate acerca de las formas mejores y el más adecuado contenido del diálogo educativo, así como acerca de los roles que sus participantes deben jugar en el mismo. La visión dialógica de la educación ha conducido a enfoques que han venido ganado campo progresivamente en el área; los 3 más resaltantes son los de la *instrucción*, la *investigación* y la *enseñanza* dialógicas. Veamos.

La *instrucción dialógica*, según Skidmore y Gallagher (2005) se refiere a una clase de relación instructor/alumno en la cual a los estudiantes se les anima a pensar, no simplemente a recordar lo que el instructor expone.

Según un estudio en gran escala en 25 escuelas secundarias de USA (400 lecciones de inglés) acerca de los *patrones de discurso en el aula* presentado por el norteamericano Martin Nystrand en 1997, *se verificó la hipótesis de que la instrucción organizada mediante el diálogo resulta superior a la estructurada monológicamente, para promover el aprendizaje de los estudiantes* (Nystrand, referido por Skidmore y Gallagher 2005). En general, los estudiantes tratados mediante un enfoque dialógico se desempeñan mejor en la generación de textos escritos que aquellos estudiantes con quienes se usa un método fonológico o recitacional.

Vamos a destacar, de lo encontrado dentro del enfoque dialógico de la instrucción, lo siguiente, en cuanto a los métodos en general: (i) el uso por el profesor de preguntas auténticas, (ii) la incorporación de las respuestas de los estudiantes en las preguntas subsiguientes, y (iii) el grado o extensión en que el docente permite que la respuesta del estudiante llegue a modificar el tópico de discusión.

En cuanto a las técnicas empleadas: (i) el uso de diarios de aprendizaje, (ii) someter a análisis los ejercicios escritos por los estudiantes, junto con sus compañeros y (iii) la realización de micro-conferencias entre estudiantes, en las cuales se analizan, y se responde a ello, los trabajos de los estudiantes.

Por último, en cuanto al grado de control e influencia del docente: (i) el docente ejerce cierta medida de control sobre la estructura y organización del discurso en el aula, (ii) la selección por parte del docente de ciertos métodos y estrategias influyen plenamente sobre las condiciones para el aprendizaje en el aula y (iii) epistemológicamente, el docente puede orientar hacia qué clase de conocimiento es generado, estructurar las actividades mediante las cuales los estudiantes generan conocimiento propio.

### c. La investigación dialógica

La *Investigación dialógica* atañe por su parte a la situación en la que el conocimiento es co-construido por el profesor y los estudiantes mediante su colaboración en actividades conjuntas. Nótese así que la instrucción dialógica atañe a lo que hace el docente, en tanto que acá se trata de lo que hacen en conjunto, o colaborativamente, los estudiantes.

Como explican Skidmore y Gallagher (2005), este concepto viene de la *teoría de la actividad* de Leontiev y la *teoría de la lingüística funcional* de Halliday. Constituye una suerte de micro-corriente dentro del pensamiento educativo, y en ella resulta central el concepto de *discurso*, entendido como el *comportamiento colaborativo de dos o más participantes que usan el potencial de significado de un lenguaje común para mediar el establecimiento y el*



logro de sus metas en la acción social (Wells, referido por Skidmore y Gallagher, 2005). A partir de tal concepción sociocognitiva del discurso, se llega de modo natural a la investigación en el aula como un fenómeno que ha de ser dialógico por necesidad.

Así, se encuentra (Skidmore y Gallagher, op. cit) que los estudiantes pueden llegar a formar pequeñas comunidades de investigación, en las cuales la naturaleza dialógica del discurso es “explorada” para permitir que el conocimiento sea co-construido, proceso éste que se ha denominado como “discurso progresivo”, en el cual las contribuciones de cada uno dan lugar a exámenes críticos de la misma o a nuevas contribuciones en el discurso en el aula, mejorando, de hecho, el conocimiento sobre el tópico analizado y las capacidades cognoscitivas del estudiante.

Una tendencia importante es la del empleo de la informática en el terreno educativo, y su aplicación en sistemas computacionales de diálogo: análisis, soporte al usuario y simulación del proceso (vid Katz O'Donnell y Kay, 2000; Pilkington, 2001). Por ejemplo, Ravenscroft y Pilkington (2000) examinan casos de enseñanza de la Física, detectan un conjunto de estructuras dialógicas que se supone son efectivas, y diseñan un escenario de aprendizaje dialógico adecuado, adaptando los patrones de interacción a un programa de computación.

Asimismo, se propone también (Kneser, Pilkington y Treasure-Jones, 2001) que el empleo del método de análisis del diálogo denominado *Exchange Structure Analysis* puede ayudar a clarificar las diferencias entre los roles del tutor o profesor y de los compañeros de clase, aclarar sus diferencias y diseñar mejores entornos de enseñanza.

#### d. La enseñanza dialógica

En la investigación internacional referida poco antes (estudio en cinco países, llevado a cabo por un equipo internacional dirigido por J. Alexander, reseñado en Skidmore y Gallagher, 2005), se encontró que el diálogo no es precisamente el método de enseñanza preferido por los docentes. No obstante, también se evidenció la presencia de prácticas de carácter dialógico que favorecían el aprendizaje, concluyéndose que el discurso dialógico es el método principal para promover lo que Alexander denomina una “Pedagogía de la mutualidad”.

De acuerdo con ello, las características de una enseñanza dialógica serían las siguientes: es colectiva, recíproca, apoyadora del alumno, acumulativa y propositiva. Posteriormente, en otro reporte de investigación, Alexander aporta una enorme lista de indicadores (63) de la existencia de la enseñanza dialógica en el aula; 16 de ellos atinentes al contexto de la enseñanza y 47 concernientes a las interrelaciones que ocurren en la misma.<sup>6</sup>

Ciertamente, hay que conceder a Burbules y Bruce que en la tendencia dialógica se ha venido manejando tanto una visión descalificativa del monólogo cuanto asimismo una visión laudatoria o idealista del diálogo, y la verdad es que una y otra formas pueden presentar aspectos positivos y negativos. Las visiones extremas de una y otra parte conducen a pedagogías extremistas y por ello sesgadas y, por ende, a prescripciones que dejan de lado los beneficios que pudiera brindar el empleo de una u otra forma en el trabajo del aula.

De manera que, como señalamos, en el espectro de la enseñanza dialógica, entendida como aquella que procura (en la intención del docente o en el diseño escolar) o tiende hacia (como resultado de su estructura curricular) el empleo del diálogo entre docente y alumnos, Burbules y Bruce (2001) identifican 2 grandes tendencias: una “tradicón prescriptiva” y una “tradicón discursiva”, como dos extremos (y, como tales, inadecuados) en la concepción del diálogo en la educación, y previenen contra tales visiones extremas de la interacción en el aula, puesto que hay varias formas de diálogo y no se lo puede encasillar en dos extremos opuestos.

Pueden darse, pues, formas “positivas”, por así decir, del monólogo, y formas “negativas” del diálogo. Este puede tomar varias formas, y no todas implican necesariamente modos de abordaje cuestionadores, de carácter igualitario y con final abierto (Burbules y Bruce, op.cit).

#### e. La instrucción con andamiajes

Un método necesariamente dialógico es lo que en inglés se ha denominado *Scaffolded instruction*, o *Instrucción con andamiajes* consiste en: “Un proceso que le permite al niño o al novicio resolver un problema, efectuar una tarea, o alcanzar una meta que estaría más allá de sus posibilidades de esfuerzo no asistido”: (Wood, Bruner y Ross, cit. por Palincsar, 1986, p. 74).

Se trata de un método de enseñanza inspirado en la denominada “Zona de Desarrollo Próximo” (Vigotsky, 1934/1977; Wertsch, 1988) cuya sistematización como modelo de educación dialógica viene específicamente de los trabajos de *Jerome Bruner* (Bruner, Olier y Greenfield, 1980) y de Bárbara Rogoff (1993) el cual consiste en el *suministro de soportes conceptuales y refuerzos cognitivos al educando, a objeto de facilitar su comprensión y generación de conocimiento, soportes y refuerzos éstos que van siendo progresivamente retirados, en la medida en que se incrementa la capacidad del educando.*

Palincsar sintetiza así los pasos en el proceso (1986, pp. 74-75): (1) Selección de la tarea a ser ejecutada (la cual es evaluada con base en el propósito de enseñar una habilidad determinada, la que ha de estar en emergencia en el sujeto, mas no encontrarse aún madura en él). Es importante el cómo presentar la tarea de modo simple,



acentuar sus elementos críticos durante su presentación y en consecuencia organizarla a tal efecto. (2) Elicitar y sostener el interés del sujeto en la tarea. (3) Hacer explícita la tarea para el sujeto, mediante el modelado, preguntas y explicaciones. (4) Asistir al sujeto en el desarrollo de su comprensión mediante una interacción de carácter dialógico, y (5) Procurar la extensión de la capacidad así adquirida, a contextos menos estructurados, en los cuales se requiera entonces de menor ayuda.

Es así como, finalmente, la instrucción con andamiajes (que admite variantes según diferentes contextos y necesidades) desemboca en lo que Palincsar ha denominado *Reciprocal teaching* (Enseñanza recíproca), consistente en un diálogo entre profesores y estudiantes en el cual los participantes toman turnos para asumir el rol de profesor (1986, p. 77). El individuo que en cada oportunidad está asumiendo el rol de profesor es responsable de liderar el diálogo, el cual se encuentra estructurado por cuatro estrategias, a saber: Predicción, Generación de interrogantes, Sumarización y Clarificación. En estudios previos, Palincsar y sus colaboradores compararon el método de Enseñanza recíproca con otros métodos de enseñanza, a saber: Modelado, Práctica de habilidades aisladas, y la Enseñanza y práctica recíproca, encontrando que el método de Enseñanza recíproca arroja los mejores resultados, especialmente con estudiantes inicialmente deficientes en comprensión lectora en escuela secundaria (para detalles, ver Palincsar, 1986, pp. 77-79).<sup>f</sup>

La autora presenta ciertos interesantes resultados de una investigación etnográfica ejecutada con 8 docentes, guiada por 3 preguntas iniciales, a saber: ¿Qué similitudes y diferencias fueron encontradas entre los diálogos ocurridos? ¿Podrían estas diferencias ser caracterizadas de tal manera que faciliten pautas cualitativas en cuanto a la instrucción con andamiajes? ¿Cambiaría el diálogo estudiante-maestra en el decurso del tiempo, indicando la existencia de modificaciones progresivas en el andamiaje conceptual empleado por la maestra? Las conclusiones básicas del estudio fueron las siguientes:

1<sup>a</sup>. *El diálogo más adecuado en el proceso de Instrucción con andamiajes se caracterizó por un mayor énfasis en:* (a) el grado en que hubo soporte de la maestra a las contribuciones de los estudiantes al diálogo, en las ideas, antes que en las palabras; (b) el grado en que hubo un uso apropiado de las ideas de los estudiantes y se enlazaron éstas con nuevo conocimiento; (c) el grado en que hubo un enfoque y dirección continuas del diálogo, (d) el grado en que el punto de instrucción fue hecho explícito a los estudiantes y le resultaba explícito a la maestra, y (e) el modo en el cual las frases evaluativas fueron formuladas de tal manera que cambiaban la tesis de la respuesta del estudiante de una forma negativa a una forma constructiva.

2<sup>a</sup>. *Los grupos cuyos intercambios dialógicos cumplieron en mayor grado con las características indicadas, funcionaron de modo más independiente de sus maestras al final del proceso.*

3<sup>a</sup>. *Cuando los estudiantes aplicaron las habilidades así aprendidas, sus márgenes de éxito en la ejecución de las tareas previstas excedieron al grupo de control en cerca de un 100%.*

### 3. El modelo de la Comunidad justa de Kohlberg

Ahora se examinará un ejemplo concreto de modelo educativo basado en el diálogo continuo, más allá del contenido puntual de cada sesión de clase. Se trata del modelo de la Comunidad justa: Éste consiste en una propuesta de L. Kohlberg creada hacia los años sesenta del siglo pasado, nacida de su experiencia de vida en los *Kibbutzim* (singular, *Kibbutz*) israelíes. Estos son comunidades igualitarias en las cuales (entre otras características) la mayoría de bienes son de uso común, los trabajos de todo tipo son realizados por todos los miembros del kibbutz sin excepción, y las decisiones que involucren a la comunidad son tomadas democráticamente por la misma. Al estar concebidos como núcleos de pioneros, y estar ubicados en zonas que han estado sometidas a la guerra durante años, los kibbutzim imponen también una serie de severas restricciones disciplinarias que no es preciso examinar aquí.

La vida en el kibbutz desarrolla en sus participantes una solidaridad comunitaria que llega a manifestarse de manera sumamente fuerte en la práctica: esto mostró a Kohlberg la posibilidad de diseñar *un modelo teórico de intervención para el desarrollo moral, de base comunitaria*. Las bases comunitarias más obvias para comunidades de estudiantes son la familia, la escuela y la comunidad local, centrándose el modelo de Kohlberg, en la escuela así como también en algunos casos en espacios penitenciarios.

El modelo consiste en la creación formal de un clima de discusión abierta y democrática, a través del diálogo, en la escuela, estando los estudiantes a cargo de crear y de aplicar las normas de resolución de conflictos, de premios y sanciones para su propio comportamiento, de discusión de temas problemáticos, de discusión del diseño curricular, etc. Esto no debe interferir con la dirección de la escuela, mas sí debe haber una dirección democrática, no sólo ganada para aceptar el modelo, sino que se involucre directamente como copartícipe.

Las experiencias de Kohlberg y su equipo de la Universidad de Harvard han mostrado resultados alentadores, si bien no uniformes (estudios diferentes han obtenido resultados diversos: vid Kohlberg, 1989; Lind y Althof,



1992; Rader, Piland y Pascarell, 2002), aunque no se puede afirmar que el modelo de la Comunidad justa es una panacea, sí se ha mostrado que genera un incremento importante en las variables sociocognitivas relacionadas con la participación, orientación hacia la comunidad, tendencia a la resolución dialogada de las disputas, bajos niveles de conflicto social, de uso de drogas, de incidencia delictiva, y altos niveles de democracia y no autoritarismo.

#### 4. A modo de balance: las características ideales de una educación dialógica

La educación dialógica al presente cuenta con muchos adherentes y defensores informales, como ya hemos dicho atrás, debido al gran prestigio con que cuenta, mas se trata, consideramos nosotros, de *un prestigio peligrosamente cercano al lugar común*; como sarcásticamente decía Sartori acerca de la democracia y los demócratas, podríamos decir que *hoy día todos somos dialógicos*. Así, ante una interrogante o cuestionamiento sobre el valor del diálogo, nosotros los encargados de educar diremos con seguridad que es muy importante en la educación y en su práctica diaria, basándonos, en el mejor de los casos, en las investigaciones recientes tales como las que de forma muy sucinta hemos reseñado; no obstante es posible que nuestra práctica muestre otra cosa.

En tal sentido, lo que a continuación se presenta es una síntesis de lo que se ha expuesto hasta ahora, con la intención de proponer que en una educación de concepción dialógica, sería importante cumplir con ciertas *características ideales*:

1. Una *interacción equitativa o cercana a lo equitativo*, tanto en lo cuantitativo (frecuencia de emisiones verbales y duración de las mismas) cuanto en lo cualitativo (contenidos emitidos en cada fragmento de discurso de los actores en el aula).
2. Una interacción marcada por una estructuración dialógica, incluyendo turnos de actuación y/o mediación equitativos, discusión continua de contenidos, cuestionamientos, discusión de opiniones, conexión con la vida diaria, resolución de problemas en el aula, discusión de dilemas hipotéticos, reales y semi-reales, etc.
3. Contenidos curriculares construidos progresivamente entre el docente y los estudiantes; para que ello pueda ocurrir, debería haber un encuentro entre docente y alumnos previo al inicio del año escolar, a fin de adaptar las necesidades de los alumnos a la estructura curricular que establezca el sistema escolar.
4. El peso dado a la opinión y criterios del alumno debería variar inversa y proporcionalmente con su edad, debido a la maduración del sujeto: la construcción de contenidos con el sujeto en la pedagogía de los primeros años no puede tener el mismo peso que en la educación andragógica.

5. Ocurrir al menos 3 autoevaluaciones docentes de la labor llevada a cabo, al inicio, mediados y final del año escolar.
6. El modelo del diálogo debería primar sobre cualquier otra manera de interacción, salvo cuando resulte necesario acudir a otras (como el monólogo, la clase magistral, el examen, etc.).

#### 5. A modo de conclusión

A quienes trabajan procurando instruir a otros les ocurre con el diálogo lo que con la carta del cuento de Poe: de tan obvio, ubicuo y ominoso que es, no lo vemos. Pero, como el agua al pez, *si se nos quita el diálogo no hay educación posible*.

Ciertamente, el educador *sabe* acerca del diálogo, mas usualmente no lo practica. *Saber* (tener noticia) acerca de algo no garantiza que se *ponga en práctica*; quizás simplemente que se le *acepta*: tener información no es tener conocimiento, para llegar a éste hay que creer y *practicar*, a fin de lograr experiencia.

Se trata acá de un problema de carácter epistémico (de la psicología del conocimiento personal) que queda fuera del ámbito de esta investigación, pero el cual consideramos que en la formación profesional del educador se debe abordar con mucha seriedad desde el ámbito del diseño curricular. Ello porque en la formación del educador (desde que está en la escuela básica hasta su licenciatura) no se le suele enseñar a dialogar ni suele emplearse el diálogo para su capacitación, salvo honrosas excepciones (diera la impresión de que son cada vez menos excepcionales), de modo que mal se podrá pretender que el educador sea dialógico y la educación sea dialógica, si todo el sistema está estructurado para evitar el diálogo, y si el educador no cree en ello.

Finalmente, y a título de mera opinión, no consideramos que el sistema educativo en Venezuela haya estado perversamente diseñado para la alienación o para la obediencia, sin negar por supuesto la perjudicial influencia que las conveniencias político partidistas y los factores internacionales *siempre* han ejercido en materia de diseño curricular, así como las tradicionales improvisaciones con programas novedosos y a la moda, que en lugar de someterse, como es racional, a pruebas piloto experimentales, se aplican en todo el sistema. Tampoco se podría hablar de tal diseño perverso hoy día (año 2008), con una educación que, con sus cosas positivas y negativas, ahora se denomina *revolucionaria*. Pero sí se ha venido presentando en Venezuela una configuración cultural tradicionalmente reacia a una verdadera discusión abierta, mas ello es algo que trasciende el ámbito puramente educativo. ©



\* Este trabajo ha sido realizado en parte con el financiamiento del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, al proyecto N° H-893-05-04-ED.

\* Candidato a doctor en Educación. Becario académico del Departamento de Psicología y Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Universidad de Los Andes. Coordinadora del Doctorado en Educación (ULA). Coordinadora de la "Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar" (ULA). Línea de Investigación: Psicología Evolutiva y Educativa.

## Notas

<sup>a</sup> Una base para una educación dialógica se encuentra en el ruso M. Bakhtin (1895-1975), por su obra centrada en el diálogo; su trabajo estuvo enfocado en el diálogo literario y en la polifonía del texto literario, lo cual constituye un fundamento para la dialogicidad educativa en la medida en que sus ideas encuentren operacionalización en el aula de clase; al respecto, véase a Ivanov, 1998; Koschmann, 1999; Skidmore, 2000.

<sup>b</sup> Como bien recuerdan Angulo y León (2005, p. 161): "Freire insiste en que no se puede esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la peculiar visión de mundo que tenga el pueblo, pues el programa se constituiría en una invasión cultural".

<sup>c</sup> Aunque hay que aclarar que el modelo de Flanders en realidad *no analiza la interacción (no puede hacerlo)*, sino *series de conductas unilaterales correlacionadas*.

<sup>d</sup> Se podrá consultar un interesante (y hermoso) análisis filosófico de la obra de Freire en Cirigliano, s/f.

<sup>e</sup> Skidmore y Gallagher (2005), reseñando el trabajo de Alexander, refieren 2 proyectos de investigación que se encuentran en ejecución en Inglaterra, dirigidos al empleo de un estilo dialógico de enseñanza; los resultados indican que en varios casos se generó un cambio en cuanto al estilo de enseñanza prevaleciente, hubo evidencia de una mejora en la oralidad de los estudiantes y en las aulas en que se generó el cambio indicado, también cambió positivamente el clima del salón de clase, tornándose más inclusivo y participativo.

<sup>f</sup> Luego de exponer esto, su artículo consiste en un reporte de la investigación empírica llevada a cabo para extender el método referido desde la escuela secundaria a estudiantes de primer grado, proceso éste en el cual participaron 8 docentes de sexo femenino con más de 10 años de experiencia en escuela básica. La actuación y/o mediación consistió en sesiones de 30 minutos cada día, durante 20 días normales de escuela, previo entreñamiento de las maestras en tres talleres especiales.

## Bibliografía

- Angulo, L. N. y A. León. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, N° 29: 159-164
- Biesta, G. (1995). Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy. *Philosophy of Education*. Recuperado el 10 de octubre del 2006 en [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95\\_docs/biesta.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/biesta.html)
- Bruner, J., Olier, R. y Greenfield, P. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo Del Río.
- Burbules, N. y Bruce, B. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. En V. Richardson, (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association. 4th Edition. Recuperado el 12 de marzo del 2007 en <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/dialogue.html>
- Cirigliano, G. (s/f). De la palabra conciencia-de-la opresión a la palabra proyecto-de-la-esperanza. Recuperado el 5 de junio del 2006 en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20120/cirig.htm>
- Domingo, A. (s/f). Diálogo. En DicPC, Mercaba.org. Recuperado el 19 de marzo del 2006 en <http://www.mercaba.org/DicPC/D/dialogo.htm>
- Escobar, M. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México: UNAM.
- Esté, A. (1999). *El aula punitiva*. Caracas: UCAB.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2003). *La pedagogía de la educación popular en Fe y Alegría*. XXXIII Congreso internacional, 2002. Asunción: Autor.
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía del oprimido*. 16ª edición. Madrid: Siglo XXI de España.
- Freire, P. (2002b). *La educación como práctica de la libertad*. 11ª edición. Madrid: Siglo XXI de España.



- Ivanov, V. V. (1998). Towards a Theory of the Speech of the Other Person. *Elementa. Journal of Slavic Studies and of Comparative Cultural Semiotics*, vol. 4, N° 1: 71-96.
- Kneser, C., R. Pilkington y T. Treasure-Jones. (2001). The tutor's role: an investigation of the power of exchange structure analysis to identify different roles in CMC seminars. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 63-84. Part II of the Special Issue on Analysing Educational Dialogue Interaction (editor: Rachel Pilkington).
- Kohlberg, L. (1989). La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. Capítulo II, en *VVAA: Sentido de lo humano*. Bogotá: Gazeta. 2ª edición.
- Koschmann, T. (1999) Toward a dialogic theory of learning: Bakhtin's contribution to learning in settings of collaboration. En *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL '99)*, Palo Alto, California, pp. 308-313. Recuperado el 15 de enero del 2007 en <http://continuity.ist.psu.edu/koschmann99toward.html>
- Lind, G. y W. Althof (1992). Does the just community experience make a difference? Measuring and evaluating the effects of the DES Project. *Moral education forum*, 17, 2: 19-28. Recuperado el 20 de septiembre del 2006 en [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1992\\_Althof\\_ergebnisse-DES-projekt.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1992_Althof_ergebnisse-DES-projekt.pdf)
- Palincsar, A. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1 y 2): 73-98.
- Rader, V. J. Piland y R. Pascarell. (2002). Building just community on a college campus. *Contemporary Justice Review*. 5, 2: 147-165.
- Ravenscroft, A. and Pilkington, R.M. (2000). Investigation by design: developing dialogue models to support reasoning and conceptual change. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11, 273-298. Part I of the Special Issue on Analysing Educational Dialogue Interaction (editor: Rachel Pilkington).
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Skidmore, D. (2000). From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy. *Language and Education*, 14 (4): 283-296. Recuperado el 20 de septiembre del 2006 en [www.multilingual-matters.net/le/014/0283/le0140283.pdf](http://www.multilingual-matters.net/le/014/0283/le0140283.pdf)
- Skidmore, D. y D. Gallagher (2005). *A Dialogical Pedagogy for Inclusive Education*. Paper presented at the Inclusive and supportive education congress and the International special education conference, Glasgow, Scotland. Recuperado el 20 de septiembre del 2006 en [www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers\\_s/skidmore\\_d.shtml](http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_s/skidmore_d.shtml)
- Vygotsky, L. (1934/1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Villalobos, J. (2004). Paulo Freire: pedagogía e hipertexto. *Educere*, 8, 26: 346-354.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

**educere**  
la revista venezolana de educación **es**

**PREMIO NACIONAL DEL LIBRO 2005 Y 2006**

como la mejor revista académica de Ciencias Sociales y Humanas

C E N A L  
  
Instituto Autónomo  
Centro Nacional  
del Libro

consúltala en [www.actualizaciondocente.ula.ve/educere](http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere)

Premio  
Nacional  
del  
Libro  
de  
Venezuela  
LO MEJOR  
SIN EXCLUSIONES