

Aprendizaje Dialógico

Memorias

Primer Congreso Colombiano de Aprendizaje Dialógico

Coordinación General:

Profesor Milton Fernando Trujillo Losada



editorial
redipe



Facultad de Educación y Pedagogía
Oficina de Proyección Social y Extensión



ACCIÓN
DIALÓGICA

Red
Colombiana de
CdA

CREA
COMMUNITY OF
RESEARCHERS ON
EXCELLENCE
FOR ALL

Título original:

Libro de investigación.

APRENDIZAJE DIALÓGICO.

MEMORIAS PRIMER CONGRESO COLOMBIANO DE APRENDIZAJE DIALÓGICO

Universidad del Valle, Sede Meléndez. Cali, noviembre de 2025.

Organizado por la Oficina de Proyección Social y Extensión de la Facultad de Educación y Pedagogía.

Autores

Coordinación General: Profesor Milton Fernando Trujillo Losada

Comité Académico: Equipo de la Red Nacional de Comunidades de Aprendizaje:

Natalia Linares, Sandra Santacruz, Milton Trujillo

Diagramación, Ilustraciones: Camila Duque

Con el apoyo de: Grupo de Investigación INCIDE

Colectivo interdisciplinario Acción Dialógica

Red Colombiana de Comunidades de Aprendizaje

Centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona.

ISBN: 978-1-957395-62-3

Primera edición: Diciembre de 2025

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

© de la ilustración de la cubierta

Comité Editorial

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@rediberoamericanadepedagogia.com

www.redipe.org

Colombia Impreso en Cali,

Colombia Printed in Cali,

8 Y 9 DE MAYO DEL 2025

MEMORIAS

1^{er} Congreso
Colombiano de
**Aprendizaje
Dialógico**



Facultad de
Educación y Pedagogía
Oficina de Proyección Social y Extensión



ACCIÓN
DIALÓGICA

Red
Colombiana de
CdA

CREA
COMMUNITY OF
RESEARCHERS ON
EXCELLENCE
FOR ALL

1^{er} Congreso Colombiano de Aprendizaje Dialógico



8 y 9 de mayo
de 2025

Universidad del Valle
Cali, Colombia.

INVITADOS INTERNACIONALES:



Marta Soler

directora de CREA-Universidad del
Barcelona, España.



Esther Roca

(CREA-Universidad de Valencia, España)

Laura Ruiz

(CREA-Universidad de Barcelona, España)



Rosa Valls

(CREA-Universidad del Barcelona, España)

Ramón Flecha

(CREA-Universidad del Barcelona)



Alfonso Rodríguez

(CREA - Universidad Veracruzana, México)

PARTICIPACIÓN PRESENCIAL:

Organiza:



Facultad de
Educación y Pedagogía
Oficina de Proyección Social y Extensión

Apoyan:



ACCIÓN
DIALÓGICA

Red
Colombiana de
Cda

CREA
COMMUNITY OF
RESEARCHERS ON
EXCELLENCE
FOR ALL



Durante los días 8 y 9 de mayo de 2025, la ciudad de Cali fue escenario del Primer Congreso Colombiano de Aprendizaje Dialógico, un espacio de encuentro que reunió a profesionales del sector educativo, docentes, investigadores y estudiantes comprometidos e interesados en la mejora de los aprendizajes y la convivencia escolar, mediante actuaciones basadas en evidencia científica.

El congreso se constituyó en un encuentro académico profundamente enriquecedor en el que se compartieron experiencias reales de Actuaciones educativas de Éxito (AEE) y Actuaciones educativas de Aprendizaje (CdA) implementadas en distintos contextos y territorios del país. A través de conferencias, ponencias, talleres y tertulias, se puso de manifiesto el potencial del Aprendizaje Dialógico (AD) como una propuesta pedagógica sustentada en evidencias científicas, que se centra en la participación, la inclusión sin dejar de lado la mejora continua de la convivencia y los aprendizajes escolares. El evento tuvo como propósito principal fortalecer la Red colombiana de comunidades de aprendizaje para inspirar nuevas transformaciones escolares profundizando en los principios teóricos y prácticos del Aprendizaje Dialógico (AD), de igual manera, se buscó promover el intercambio de saberes en igualdad, colaboración y construcción colectiva

Este Primer Congreso contó con la participación de invitados nacionales e internacionales que desde la conferencia inaugural hasta las experiencias compartidas en los diversos espacios y formatos dejaron en claro el enorme potencial del aprendizaje basado en el diálogo igualitario para aportar a la transformación de las escuelas en auténticas comunidades educativas que

se centren en la mejora de la calidad educativa y la convivencia. Celebramos la participación activa de docentes, estudiantes, familias e instituciones que creen en una educación basada en evidencias científicas, justicia social y construcción colectiva del conocimiento, así como los valiosos aportes de los invitados especiales: Rosa Valls, Esther Roca, Laura Ruíz, Ramón flecha y Alfonso Rodríguez, quienes desarrollaron varias de las principales ideas que resonaron en el Congreso.

En esta breve introducción las recogemos de forma sintética:

-Se destaca la importancia del diálogo igualitario como principio educativo fundamental, resaltando que todo el mundo puede aportar al aprendizaje si sus intervenciones se valoran por la validez de sus argumentos y no por su posición jerárquica o nivel académico.

-Se reconoce que las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), a través de estrategias como los Grupos Interactivos, las tertulias y las formaciones de familiares han demostrado mejorar el rendimiento académico, la convivencia y la inclusión social.

-La transformación de centros escolares en Comunidades de Aprendizaje es un proceso basado en la participación de todos los actores (docentes, estudiantes, familias y comunidad con el fin de construir una escuela inclusiva, participativa y con alto nivel de expectativas.

-El aprendizaje dialógico se basa en prácticas validadas empíricamente centrándose en las evidencias científicas como base para la mejora educativa, promoviendo una educación con impacto social y sustentada en la investigación.

-Se reafirma que la educación es una herramienta de transformación social pues en contextos de desigualdad y exclusión el Aprendizaje Dialógico permite a todos los sujetos, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados tengan acceso a aprendizajes de calidad.

-De igual manera, la prevención de la violencia desde la convivencia dialógica se recrea desde la participación de estudiantes en espacios donde se

promueve la resolución pacífica de conflictos y se fortalecen valores como la solidaridad, el respeto y la empatía.

-La importancia de la participación de las familias puesto que se reconoce que estas no son sólo beneficiarias sino coeducadoras activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual fortalece el vínculo escuela-comunidad.

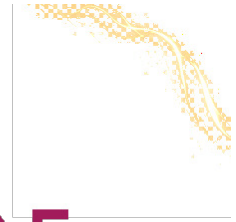
-Se resalta también la importancia de la construcción conjunta de significado, a través del intercambio de saberes, reconociendo que el conocimiento no se transmite de forma vertical, sino que se construye colectivamente a través del diálogo transformador.

El primer Congreso fue un punto de partida para fortalecer una red educativa que apuesta por la transformación social desde el aprendizaje dialógico, lo vivido en la Universidad del Valle es muestra de que con compromiso colectivo y evidencia científica es posible construir escuelas más justas, participativas y humanas. Estas memorias recogen las ponencias y conferencias compartidas durante el evento para dejar testimonio del compromiso la reflexión y las voluntades que inspiraron este encuentro.

Equipo de la Red Nacional de Comunidades de Aprendizaje.



	Pag
Saludo inicial del Decano de la Facultad de Educación y Pedagogía....	13
Saludo inicial de Directora del CREA (Universidad de Barcelona).....	15
Discurso de inauguración.....	17
Tertulia dialógica: matemática en primaria.....	23
Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en la IEDEM: un proyecto de vida.....	29
Tertulias Dialógicas Literarias: Un espacio de aprendizaje desde la igualdad.....	35
Tertulia Artística Dialógica a través de las pinturas de Mary Cassatt.....	39
El Método Palabras Mágicas como una Práctica de Aprendizaje Dialógico en la Alfabetización.....	43
Conferencia Inaugural. Impacto Social de las Comunidades de Aprendizaje.....	49
Evidencias científicas de impacto social de las Comunidades de Aprendizaje en América Latina.....	63
Aportes y desafíos del Aprendizaje Dialógico en la educación actual....	75
Introducción al Aprendizaje dialógico desde la razón pedagógica.....	93
Experiencias de aprendizaje dialógico en Tertulias Pedagógicas.....	99
Experiencias de Aprendizaje Dialógico en escenarios no escolarizados	105
Grupos interactivos: Aprender en diálogo, transformar la escuela.....	113



PALABRAS DE APERTURA





Saludo inicial del Decano de la Facultad de Educación y Pedagogía

Edwin Germán García Arteaga

Es para nosotros, sin lugar a dudas, muy significativo realizar este tipo de eventos, en los cuales se configuran tres momentos fundamentales: en primer lugar, hablar de aprendizaje dialógico; en segundo lugar, reflexionar desde un contexto de región; y en tercer lugar, visibilizar una actividad que reúne invitados importantes, con una agenda amplia de trabajo y compromisos.

Cuando afirmamos que la Universidad del Valle es una universidad de región, lo hacemos porque partimos de una lectura profunda del Pacífico colombiano. Esta región se caracteriza, ante todo, por su biodiversidad. No solo somos un país biodiverso, sino una región con una altísima biodiversidad en todo el sentido de la palabra.

Quienes han venido desarrollando proyectos de investigación han contribuido notablemente a la formación de profesores, especialmente desde perspectivas y enfoques culturales. Ser cultural implica reconocer la otredad; ser cultural implica reconocer la mismidad; y ser cultural implica reconocer que somos diversos, que tenemos formas de expresión distintas y maneras diferentes de ver el mundo. Sin embargo, compartimos un gran elemento común: somos dialógicos. La dialogicidad se convierte en un elemento central para nosotros y, cada vez con mayor fuerza, en un medio de expresión fundamental para el desarrollo de la vida social en los contextos académicos. Ya hablamos menos de

cientificidad y nos acercamos más a las expresiones culturales que hacen posible los diálogos entre sujetos, entre personas, entre saberes, entre conocimientos. Esa dialogicidad que hoy nos convoca es, justamente, el espíritu que recoge este evento.

Quiero darles la bienvenida, en nombre de la Decanatura, a los organizadores —el profesor Milton Trujillo y todo el equipo de la Red Colombiana de Comunidades de Aprendizaje, que ha estado detrás de la preparación de este congreso— y, por supuesto, a los invitados nacionales e internacionales que nos acompañan. Reciban un caluroso saludo y un afectuoso abrazo de la Facultad de Educación. Estaremos atentos al desarrollo de todas las actividades previstas en el marco de este encuentro.

En nombre del señor Rector de la Universidad del Valle, y en el mío propio, damos la bienvenida a todas y todos. Gracias por asistir. Esperamos que este sea un evento lleno de aprendizajes significativos y, sobre todo, un espacio para construir amistades, fortalecer el diálogo y contribuir a la construcción de nación.



Saludo inicial de Directora del CREA (Universidad de Barcelona)

Marta Soler

Buenos días para ustedes; buenas tardes para quienes estamos al otro lado del Atlántico. Es un honor para mí estar en la apertura de este primer Congreso Colombiano de Aprendizaje Dialógico. Quiero extender un grueso agradecimiento al profesor Milton Trujillo, a todo el equipo de la Universidad del Valle por organizar este primer encuentro y por invitarme a participar en este evento como directora del CREA. Hago extensivo ese agradecimiento a todos los investigadores, miembros y profesores de nuestro equipo, que también van a estar presentes durante toda la jornada.

Como directora del CREA, es para mí una gran satisfacción ver la extensión de las actuaciones educativas de éxito y de las actuaciones basadas en aprendizaje dialógico por todo el mundo. Y no solo la extensión, sino lo más importante: ver que niñas y niños de todo el mundo están mejorando sus aprendizajes y, con ello, están mejorando sus vidas, las vidas de sus familias y de sus comunidades. Este es un gran motivo de satisfacción: poder contribuir, junto con todos ustedes, a ese propósito.

Como saben, las personas investigadoras del CREA iniciaron la primera comunidad de aprendizaje en 1978. De hecho, hoy mismo tendrán la oportunidad de estar con una de las educadoras, fundadoras, investigadoras y pioneras de esa comunidad de aprendizaje, la doctora Rosa Valls, quien ya

está aquí con ustedes presencialmente. Más tarde, las actuaciones educativas de éxito y las comunidades de aprendizaje se han ido extendiendo, y hemos ido investigando todas esas actuaciones y aprendizajes.

El proyecto INCLUD-ED identificó las actuaciones educativas de éxito no como buenas prácticas, sino como actuaciones basadas en evidencias científicas de impacto social, que generaban mejoras en contextos muy diversos, muy diferentes, en cualquier lugar donde se aplicaban. Por eso, cuando la Comisión Europea identificó por primera vez en la historia proyectos de investigación con impacto social, entre los diez primeros de todas las ciencias escogió el proyecto INCLUD-ED como una actuación educativa de éxito precisamente por su impacto social en la mejora de las vidas de las personas.

Para CREA es un honor, y también un compromiso científico y ético, colaborar con personas educadoras, científicas e investigadoras del ámbito educativo de cualquier parte del mundo, que no solo investigan, sino que tienen un claro compromiso con el derecho a la educación de todas las niñas y niños. Por eso es un honor para nosotros colaborar con el profesor Milton, con quien ya venimos trabajando desde hace algunos años, y desde este momento poder colaborar también con todos ustedes en este trayecto.

No me quiero extender más. Les deseo que tengan dos días de muchas reflexiones, muy fructíferos —que seguro será así— y también, cómo no, de renovadas ilusiones.

Muchas gracias y mucha suerte en estos dos días.



Discurso de Inauguración

Milton Fernando Trujillo Losada

Muy buenos días a todas y todos. Nos reunimos hoy en esta casa de pensamiento, la Universidad del Valle, para inaugurar un evento que no es simplemente académico, sino profundamente humano y comprometido: el Primer Congreso Colombiano de Aprendizaje Dialógico. Gracias también a la Facultad de Educación y Pedagogía, que en la celebración de sus 60 años de existencia, resalta su trabajo comprometido con la formación de educadores para el siglo XXI.

Hoy, ahora, nos convoca una convicción compartida: la certeza de que la educación puede —y debe— ser una fuerza transformadora de las realidades sociales, culturales y pedagógicas que habitamos.

Celebramos este encuentro no como un punto de llegada, sino como un punto de partida. Un momento que marca la consolidación de múltiples esfuerzos, silenciosos y colectivos, por construir comunidades de aprendizaje que no se limiten a transmitir conocimientos, sino que los produzcan desde el diálogo, la solidaridad y la justicia educativa.

Quiero agradecer a Sandra y Natalia, coequiperas en este camino de fortalecimiento de la Red Nacional de Comunidades de Aprendizaje y con quienes he empezado a tejer sueños y este encuentro es un nudo para hacer posible esta misión. Gracias a los profesores y estudiantes que, de manera voluntaria, se han sumado a la organización de este evento que he concebido como un tiempo intensivo de formación. También quiero agradecer públicamente al CREA, al profesor Ramón Flecha, no sólo por sus aportes a la consolidación

de un campo reflexivo, teórico y práctico sino por permitimos la interacción con la profesora Rosa, Marta, Esther, Laura y Alfonso, quienes han visto en nosotros esa posibilidad de hacer eco de sus líneas de trabajo.

En el centro de este congreso está el Aprendizaje Dialógico, una propuesta que ha logrado articular teoría y práctica desde una lógica profundamente transformadora. Aprender desde el diálogo igualitario es apostar por una pedagogía donde la palabra no es adorno ni formalidad, sino herramienta crítica que construye sentido colectivo y que abre posibilidades de comprender el mundo para transformarlo.

Como bien nos ha enseñado Ramón Flecha, el aprendizaje dialógico no se reduce a una metodología. Es una forma de estar y ser en la escuela, en la comunidad y en la sociedad. Es una postura ética, política y epistémica que reconoce a cada persona como portadora de saberes, de experiencias y de dignidad.

En este congreso, nos encontramos para compartir prácticas, para leer críticamente nuestras realidades, y para fortalecer una red de educadores que cree en el poder del diálogo como acto fundacional de justicia y expresión de democracia.

Hoy más que nunca necesitamos comunidades de aprendizaje que no sean islas de resistencia aisladas, sino redes organizadas que transformen las relaciones pedagógicas y sociales desde adentro. Necesitamos experiencias educativas que, como los grupos interactivos o las tertulias dialógicas, logren ampliar los horizontes culturales de niños, niñas, jóvenes y personas adultas, y que lo hagan sin excluir, sin etiquetar, sin segregar.

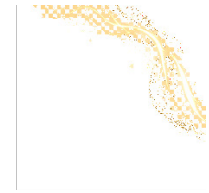
Este congreso también nos invita a repensar el lugar del maestro en el siglo XXI. Frente al avance de modelos tecnocráticos que reducen la formación a estándares y competencias desconectadas del sentido ético de la educación, es urgente reafirmar que el maestro es mucho más que un ejecutor de rutinas. El maestro es un intelectual público, un sujeto que interpreta, que se interroga, que se forma permanentemente y que se compromete con la transformación de su tiempo.

Desde mi experiencia en la formación docente, he venido proponiendo el constructo de la Razón Pedagógica como una posibilidad y condición que resignifica el quehacer del educador. Una razón que articula el saber práctico, el saber profesional y el saber pedagógico; que no disocia el hacer -del pensar, ni el sentir -del decidir; que entiende que la formación no puede darse en el vacío, sino siempre en relación con el contexto, con el otro, los otros y con la comunidad.

En esa medida, este congreso es también un acto de reconocimiento. A las escuelas que, contra toda adversidad, han abierto sus puertas al diálogo. A los docentes que, con creatividad y coraje, han hecho de la participación una herramienta cotidiana. A las familias y comunidades que, lejos de ser observadoras pasivas, se han convertido en protagonistas de procesos colectivos de aprendizaje. También a los funcionarios del sistema, secretarios de educación, coordinadores y rectores de escuela, quienes han visto en Comunidades de Aprendizaje y en el Aprendizaje dialógico una posibilidad de política pública educativa, real, in situ, para mejorar la educación con calidad.

Gracias por estar aquí. Gracias por venir a Cali, por venir a la Universidad del Valle, por traer sus voces, sus historias, sus preguntas y sus esperanzas. Que este congreso sea una celebración de la educación como posibilidad. Que podamos encontrarnos, escucharnos, disentir y construir, con la certeza de que otro modo de enseñar y aprender no solo es necesario: sino que ya es posible.

***Bienvenidas y bienvenidos al
Primer Congreso Colombiano de Aprendizaje Dialógico.***



PONENCIAS





Tertulia Dialógica: Matemática en Primaria

Diana González Peñuela.

Docente Universidad de los Andes Bogotá, D.C.

d.gonzalezp1@uniandes.edu.co

Resumen

En una experiencia con un grupo de estudiantes de cuarto de primaria se promovió el aprendizaje dialógico a través una actividad planeada según el formato de las tertulias dialógicas (TD) de las Comunidades de Aprendizaje (CdeA) para favorecer la comprensión y resolución de problemas matemáticos en lengua extranjera. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de comprender y resolver las actividades planteadas a partir del diálogo con sus compañeros sin intervención de la profesora. Tanto la experiencia como la retroalimentación dada por el grupo mostraron el valor de los principios del aprendizaje dialógico para el apoyo de los estudiantes y el fomento de valores que promuevan interés y motivación en el aula de clase. Actividad basada en la estructura de las tertulias dialógicas incluidas en clase de matemáticas durante el año escolar 2024-2025 para grupo de estudiantes de 4to de primaria en una institución privada de Bogotá.

Palabras clave: Diálogo, Actividad educativa de éxito, Tertulias dialógicas.

La resolución de problemas matemáticos resulta ser retadora en un espacio donde se enseñan temas en lengua extranjera, lo anterior se debe a que entran en juego, no sólo la resolución de problemas, sino también procesos relacionados con comprensión de textos para poder proponer una pregunta a la que se daría solución a través de una operación matemática. Este tipo de situaciones se pudieron apreciar en la clase de matemáticas de un grupo de estudiantes de cuarto de primaria que asisten a una institución privada de Bogotá en la que se enseña matemáticas en idioma alemán.

Teniendo en cuenta que la institución está estructurada según el sistema educativo alemán, cuarto de primaria corresponde a tercero de primaria según el sistema educativo colombiano. A fin de apoyar las dificultades de comprensión de textos se incluyó el aprendizaje dialógico a fin de que los estudiantes pudieran resolver los problemas matemáticos que incluyen euros a través del acercamiento de las historias a sus contextos y del trabajo cooperativo.

Para este caso, en dos sesiones de clase de matemáticas de 45 minutos cada una, se aplicó el formato de la TD con el fin de apoyar el trabajo de los estudiantes. Resulta relevante aclarar que se buscó incluir el aprendizaje dialógico a través de la estructura propuesta por esta Actividad Educativa de Éxito (AEE) (Flecha, Ramón et al., 2024) para facilitar la comprensión y resolución de los problemas matemáticos; no se trató de discutir libros sobre matemáticas o literatura relacionada con esta disciplina. Siguiendo a Flecha et al., las TD se basan en el diálogo igualitario de quienes interactúan en ella. Se trata de un grupo de personas que se reúne periódicamente para discutir respecto a una lectura que se ha asignado con anterioridad.

Esta iniciativa se implementó en historias y situaciones de cálculo relacionadas con euros, y los contextos fueron compras en la panadería y restaurante. Para la primera sesión se asignaron las actividades a los estudiantes, las cuales consistieron en dos situaciones de cálculo: la primera es una imagen de una venta en una panadería con diferentes precios y ofertas, seguida de una serie de actividades para desarrollar (Wittmann, Erich et al., 2017) ; la segunda

era una historia de cálculo que tenía lugar en un restaurante italiano (Erdmann, Stefanie, 2015) . La imagen de ayuda para la actividad del restaurante fue un menú con los platos y bebidas ofrecidos por el restaurante; la situación

se trataba de una familia que deseaba ordenar en el restaurante. Ambas actividades se asignaron en idioma alemán y los estudiantes debían leerlas para luego llevar sus inquietudes, comentarios o impresiones a la siguiente sesión de clase. Desarrollar las actividades propuestas fue opcional.

Los estudiantes no tenían conocimiento respecto a qué es una tertulia dialógica o como está estructurada. Por esta razón, se dedicó tiempo para explicar la organización de la hora de clase: en este caso, yo sería la moderadora, cada estudiante pedía la palabra y luego de cada intervención, los demás compañeros y compañeras podría aportar con comentarios a la información compartida por el estudiante que tenía la palabra.

Adicionalmente, se preparó una presentación de diapositivas para mostrar a los estudiantes esta organización, al igual que la distribución del trabajo con las situaciones de cálculo: en la primera sesión consistiría, exclusivamente, en dialogar sobre las historias; en una segunda sesión, se hablaría del desarrollo de las actividades asignadas basadas en esas historias.

En la presentación de diapositivas se incluyeron las imágenes de las historias para guiar a los estudiantes respecto a la parte que estábamos trabajando. Los estudiantes pidieron turnos e inició la primera parte. Ellos pudieron expresar sus opiniones en alemán; hubo momentos en los que los estudiantes solicitaron hablar en español. Este espacio tuvo una duración de 30 minutos.

Los estudiantes que tenían turno asignado manifestaron no entender las historias y sus dudas fueron aclaradas por otros estudiantes que pidieron la palabra para hacer comentarios después de las intervenciones. Sumado a esto, otros estudiantes relacionaron las historias con experiencias propias o con situaciones que pertenecen a su entorno, por ejemplo, compararon la panadería con negocios cerca a sus casas o comentaron que no les gusta la comida ofrecida por el restaurante. También comentaron la comida que pedirían de ese restaurante o si es muy caro o barato. Al finalizar la tertulia se llevó a cabo un

espacio de retroalimentación a través de medios digitales, a través de la cual los estudiantes evaluaron la actividad y su progreso. Ellos valoraron positivamente la actividad y expresaron haber comprendido las historias con el apoyo de sus compañeros. Dijeron que les gustaría moderar y tener la oportunidad de realizar tertulias dialógicas en otros espacios diferentes a la clase de matemáticas. Después de esta discusión, se les motivó a desarrollar los problemas para la siguiente sesión.

Para la segunda sesión, la mayoría de los estudiantes logró realizar las actividades propuestas, según las historias de cálculo. Se les pidió tener su cuaderno de matemáticas a la mano y sus útiles; el objetivo de esta sesión fue, a través del diálogo, compartir estrategias de solución y promover el apoyo entre estudiantes. La tertulia dio inicio y algunos estudiantes pidieron la palabra para compartir el trabajo que realizaron en casa.

Se pudo observar que los estudiantes plantearon diferentes cuestiones para los problemas por lo que sus estrategias de solución fueron diferentes. Sin embargo, todas fueron válidas de acuerdo con el trabajo asignado en las actividades. De los comentarios que acompañaron a las intervenciones se considera relevante resaltar que los compañeros y compañeras buscaron aportar desde sus propuestas de solución, haciendo énfasis en que llegaron al mismo resultado con diferentes estrategias o que plantearon diferentes preguntas para resolver, igualmente válidas para la historia de cálculo porque se podía solución a través de operaciones matemáticas.

Por otro lado, las intervenciones relacionadas con dudas o con estudiantes que no lograron realizar las actividades fueron resueltas a través de comentarios de otros compañeros que les explicaron y propusieron su estrategia de solución. Gracias a estos diálogos, la mayoría de los estudiantes logró desarrollar y comprender las actividades propuestas. Ellos tomaron nota de las estrategias de solución que sus compañeros les compartieron. Además de esto, este espacio permitió también que los estudiantes corrigieran posibles inconsistencias en las preguntas planteadas o errores de cálculo. Ellos fueron corrigiendo su trabajo durante el proceso.

Esta experiencia fue significativa en clase de matemáticas porque aportó a la enseñanza y aprendizaje desde los principios del aprendizaje dialógico planteados por Flecha et al. (2024). El diálogo igualitario posibilitado por la tertulia dialógica permitió que los estudiantes se apoyaran entre ellos sin intervención del adulto; los estudiantes mostraron solidaridad en cuanto al deseo de explicar las situaciones y compartir las estrategias utilizadas en sus actividades. La inteligencia cultural e igualdad de diferencias se evidenciaron cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de acercarse al contexto de las actividades a su entorno inmediato y relacionarlas para una mayor comprensión. Este diálogo muestra también la transformación que se llevó a cabo a través de la experiencia, puesto que los estudiantes estuvieron en capacidad de incluir sus contextos y entornos, permitiendo que se fomentara la igualdad cultural y la articulación entre la propuesta desde las actividades alemanas y las vivencias de los niños y niñas. La creación de sentido se observa desde la motivación que se observó en los estudiantes a partir de la retroalimentación que realizaron. Ellos disfrutaron el espacio de diálogo y propusieron llevarlo a cabo en otras asignaturas.

De acuerdo con la experiencia descrita anteriormente, se puede concluir que los principios del aprendizaje dialógico contribuyen a que los estudiantes puedan superar sus retos o dificultades en la resolución de problemas matemáticos cuando estos son presentados en un idioma extranjero. También se puede anotar que estos espacios de diálogo contribuyen al apoyo entre estudiantes de manera igualitaria y articulando sus culturas con los contextos presentados durante la enseñanza de las matemáticas. Lo anterior evidencia el favorecimiento de la autonomía y la iniciativa en las interacciones que surgen en el aula de clase. Es importante añadir que, durante la implementación de las tertulias dialógicas, también se implementaron los grupos interactivos en clase de matemáticas. El uso de diferentes AEE permite que se puedan realizar un apoyo más integral en el aula de clase.

Referencias bibliográficas

Erdmann, Stefanie. (2015). Sachrechnen 4. Ens Klett Verlag.

Flecha, Ramón, Khalfaoui, Andrea, Lopez de Aguilera, Ane, Guo, Magne, Puegvert, Lidia,

Rodreguez de Mello, Roselli, Rodriguez, Alfonso, y Valls, Rosa. (2024), Guía de Comunidades de Aprendizaje. Hipatia Press: <https://hipatiapress.com/index/2024/08/02/guia-conunidades-de-aprendizaje/>

Wittman, Erich, et al., (2017). Das Zahlencuch 4. Ernst Klett Verlag.



Modelo Dialógico de prevención y resolución de conflictos en la IEDEM: un proyecto de vida

Luz Dary Gutierrez Quiros

Integrante Mesa Municipal de CA

Coordinadora IEDEM - Institución Educativa

Diego Echavarría Misas

Itagüí, Antioquia

luzgutierrezq@iediegoemisas.edu.co

Resumen

La experiencia se desarrolla en la asignatura Proyecto de Vida, que integra Ética y Valores con Educación Religiosa. Para su implementación, se adoptó la AEE Formación Dialógica del Profesorado, junto con una formación continua dirigida al profesorado sobre los aspectos y metodologías del MDPRC. Esta formación se realiza mensualmente en sesiones de dos horas al inicio de la jornada escolar. Este proceso ha sido clave en la capacitación docente, ya que ofrece bases teóricas, y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional que respaldan el modelo de Comunidades de Aprendizaje.

Con mayor comprensión del MDPRC, los docentes articulan estos saberes con Proyecto de Vida, asignatura que se imparte dos veces por semana. Los estudiantes participan activamente en la construcción de acuerdos en el

aula, a partir de situaciones que afectan su aprendizaje y convivencia. Docentes y estudiantes abordan los conflictos más frecuentes a través del diálogo igualitario, estableciendo acuerdos que luego se validan y siguen de forma continua.

Se busca que esta AEE trascienda el aula, reforzando los acuerdos en otras asignaturas y durante los descansos. Esta práctica ha facilitado la implementación del “descanso pedagógico”, con actividades que promueven el bienestar estudiantil y previenen conflictos, fortaleciendo la convivencia en toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Dialogo, convivencia, acuerdos, formación, inclusión, construcción, pedagógico, diversidad, mediadores, proyecto de vida, igualdad, aprendizaje.

Tiempo de desarrollo de la experiencia adaptativa. Su integración en la asignatura Proyecto de Vida ha permitido un enfoque formativo y vivencial. El proceso ha estado acompañado por evaluación participativa en cada fase.

-Inicio del proceso: marzo de 2021.

-Duración total estimada: 3 años (en fases progresivas).

Se encuentra en curso.

Línea de tiempo del desarrollo de la experiencia

Fase	Periodo	Descripción
1. Formación dialógica del profesorado	Marzo 2021 vigente	Inicio con la sensibilización y capacitación en prácticas dialógicas.
2. Sensibilización hacia la estrategia de CA	Agosto-diciembre de 2021	Reflexión y diálogo sobre las Comunidades de Aprendizaje en la institución.
3. Elección del MDPRC como AEE	Primer semestre de 2022	Decisión consensuada de implementar MDPRC como Actuación Educativa Éxito.
4. Planificación participativa	Segundo semestre de 2022	Diseño colectivo del enfoque metodológico adaptado a la realidad de la institución
5. Implementación piloto	Desde febrero de 2023	Primera puesta en práctica en espacios controlados dentro del aula.
6. Integración en la asignatura "Proyecto de Vida"	De 2023 en adelante	Aplicación continua del MDPRC en contextos reales y reflexivos con el alumnado.

Contextualización

La institución educativa Diego Echavarría Misas (IEDEM) se encuentra ubicada en el municipio de Itagüí, en la comuna 1, en una zona céntrica del municipio. Es una institución educativa de carácter oficial, reconocida por ser la de mayor población en la región, con aproximadamente 2,500 estudiantes. La institución cuenta con una sola sede y ofrece formación a niños y jóvenes desde el nivel de jardín hasta grado 11°, además de contar con programas de educación para adultos. En la jornada de la mañana, se atienden los niveles de jardín, transición y secundaria y media.

En la tarde, se brindan clases a grupos de transición, primaria y la Formación Media Técnica, además de programas de educación de adultos en jornada nocturna y/o dominical. La institución se caracteriza por su diversidad de programas y su compromiso con la formación integral de sus estudiantes en diferentes etapas de su desarrollo académico.

Los docentes de EBP articulan la AEE - MDPRC con la asignatura Proyecto de Vida en los niveles de preescolar y primaria, específicamente en jardín, transición y de 1° a 5°. Los estudiantes en estas etapas tienen edades que oscilan en promedio entre los 4 y 11 años. La asignatura de Proyecto de Vida, cuenta con una intensidad horaria de 2 horas de clase a la semana para desarrollar la estrategia con los niños y niñas.

Para la implementación del modelo, se inicia con la Formación Dialógica del Profesorado, ofreciendo una formación continua a los docentes sobre los aspectos y metodologías del MDPRC. La capacitación se realiza mensualmente en espacios de 2 horas al inicio de la jornada escolar. Este aspecto ha sido fundamental en la formación del profesorado, ya que aporta las bases científicas, teóricas y las evidencias avaladas por la comunidad científica internacional que respaldan el modelo de Comunidades de Aprendizaje. Además, se fomenta la construcción colectiva del conocimiento, basada en el diálogo igualitario y/o en la utilización de otras AEE para enriquecer la formación con ejemplos prácticos. Luego de que los docentes adquieren mayor claridad respecto a los elementos conceptuales y procedimentales del MDPRC, este se articula con la asignatura de Proyecto de Vida, la cual tiene una duración de 2 horas semanales.

La implementación se realiza en dos momentos: uno los días lunes, donde se forma a los estudiantes a través de diferentes actividades y estrategias que posibilitan el diálogo igualitario y que les permite descubrir las causas de sus conflictos en el aula y buscar soluciones, para luego construir conjuntamente las acciones que les permitirán solucionarlos. Continuamente se revisan, ajustan y se enriquecen las actividades con otras actividades que impacten su Ser. El segundo momento es el día viernes, dedicado al seguimiento y ajuste de acuerdos, en ese momento se desarrolla con los estudiantes una especie de autoevaluación personal y grupal del cumplimiento de los acuerdos.

La construcción de acuerdos por parte de los estudiantes en el aula, parte de las situaciones o comportamientos que afectan su aprendizaje y la convivencia escolar y buscan mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Para ello, docentes y estudiantes abordan, a través del diálogo igualitario, los conflictos más recurrentes en el aula y/o a nivel institucional. Se establecen los acuerdos asegurando la participación activa de los estudiantes, se validan y se realiza un seguimiento constante.

Además, se procura que esta práctica no solo se limite al espacio de Proyecto de Vida, sino que los docentes refuercen estos acuerdos en sus actividades diarias y durante los descansos. Esto ha permitido, incluso, la implementación de descansos pedagógicos con actividades que promueven el bienestar de los estudiantes y contribuyen a la prevención de conflictos.

Objetivo

Fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes de Preescolar y Educación Básica Primaria de la I.E. Diego Echavarría Misas, mediante el Diálogo Igualitario y la Construcción de acuerdos, como una herramienta fundamental para hacer realidad el principio de igualdad en la diversidad, con el fin de mejorar los ambientes de aprendizaje y promover una convivencia pacífica.

Resultados o aprendizajes alcanzados

Pese al escepticismo que generaba en los docentes de la IEDEM la implementación de Comunidades de Aprendizaje, debido a que la resistencia al cambio es un factor relevante en el ámbito educativo —porque se piensa que esto aumenta las cargas laborales o que disminuye la calidad de lo que se está haciendo—, y más aún cuando uno de los enfoques de este cambio implica promover un diálogo igualitario entre todos, basado en argumentos de validez y no en el poder, se tomó la decisión de avanzar.

Con el apoyo de la Secretaría de Educación, el equipo directivo y los maestros de preescolar y primaria, en el año 2021 se inició con el Modelo Dialógico para la Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC), partiendo de la AEE Formación Dialógica del Profesorado, en colaboración con el equipo de

maestros de estos niveles. Se institucionalizó un espacio de formación mensual que comenzó de manera virtual, ya que en ese momento se estaba retomando paulatinamente la presencialidad tras la pandemia.

Este espacio se ha convertido no solo en un espacio de formación, sino también en un espacio de intercambio de saberes y experiencias, en busca de mejores ambientes de aprendizaje y de una sana convivencia. Incluso, en este 2025, se ha iniciado la exploración de otra AEE, como son las Tertulias Dialógicas.

Los logros a nivel de convivencia también son evidentes. Frente a diferentes situaciones de convivencia, los estudiantes encuentran más fácil hablar sobre sus conflictos, adoptar una actitud más reflexiva y dialogante ante situaciones conflictivas, establecer acuerdos y realizar acciones de reparación. El espacio del descanso se ha convertido en un lugar de interacción social donde los estudiantes aprenden no solo a convivir, sino también a compartir juegos, expresar sus dificultades con mayor confianza y resolver conflictos a través del diálogo.

Reflexión sobre principios del Aprendizaje Dialógico

La articulación del MDPRC con el currículo escolar, a través de la asignatura de Proyecto de Vida, permite vivenciar los principios del aprendizaje dialógico. En cada encuentro, se propicia un diálogo igualitario, buscando la transformación del entorno socio-cultural para mejorar tanto el aprendizaje como la convivencia pacífica. Además, favorece la participación de todas las personas, creando espacios de interacción y diálogo para la resolución conjunta de problemas. Se promueve la solidaridad y se respeta las diferencias, fortaleciendo así una comunidad educativa más inclusiva y participativa.

Referencias bibliográficas

Comunidades de Aprendizaje. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>



Tertulias Dialógicas Literarias: Un espacio de Aprendizaje desde la igualdad

Juan Andrés Ospina Marín

Docente de Lengua Castellana Institución Educativa Los Gómez.

Vereda Los Gómez, Itagüí, Antioquia

juanaospinam@itagui.edu.co

Resumen

La experiencia 'Tertulias Dialógicas Literarias' surge como respuesta a las dificultades de comprensión lectora y bajos niveles de cultura literaria identificados en la población estudiantil de la Institución Educativa Los Gómez, ubicada en una zona rural de Itagüí. Su objetivo principal es fortalecer las capacidades críticas y argumentativas de los estudiantes desde preescolar hasta grado once, a través de la lectura dialógica de textos clásicos y contemporáneos. La metodología se fundamenta en las teorías de Vygotsky y Gardner, y en los principios del Aprendizaje Dialógico, promoviendo el diálogo igualitario, la inteligencia cultural y la transformación social. Entre los principales resultados se destacan mejoras en la comprensión lectora y la expresión oral y escrita de las y los estudiantes, así como una apropiación progresiva de hábitos lectores. Esta experiencia contribuye a reducir las brechas educativas y a fortalecer el tejido social mediante la participación activa de los estudiantes como agentes de cambio.

Palabras clave: comprensión lectora, tertulias dialógicas, aprendizaje dialógico, lectura, inclusión, textos clásicos, literatura.

Contexto

La experiencia se desarrolla en la Institución Educativa Los Gómez, una escuela rural de Itagüí que atiende estudiantes desde preescolar hasta grado once. La mayoría de los estudiantes provienen de familias con baja escolaridad y limitada cultura lectora, lo que afecta sus resultados académicos y competencias comunicativas. Se identificaron dificultades significativas en el área de Lengua Castellana, especialmente en comprensión lectora y argumentativa, lo cual motivó la implementación de las Tertulias Dialógicas Literarias.

Objetivo General:

Fortalecer en los estudiantes de la Institución Educativa Los Gómez las capacidades críticas y argumentativas como agentes activos de la sociedad, a través de las Tertulias Dialógicas Literarias.

Objetivos Específicos:

Crear consciencia en los estudiantes sobre la importancia de la lectura de obras literarias clásicas y contemporáneas.

Desarrollar la competencia lectora mediante dinámicas motivadoras y participativas.

Fomentar el diálogo respetuoso y la resolución de conflictos.

Promover la literatura como eje fundamental para la vida social y cultural.

Metodología

Se seleccionan textos clásicos de literatura con la participación estudiantil, se organiza una hora semanal de lectura y una hora de tertulia cada quince días, en la que los estudiantes expresan sus opiniones sobre la obra y su relación con el contexto. Se aplican evaluaciones periódicas para valorar el proceso, considerando análisis y producción textual. Se utiliza un banco de textos y propuestas estudiantiles para dinamizar la actividad.

Algunos títulos de textos leídos:

- El Retrato de Dorian Grey - Oscar Wilde
- Alrededor de la Luna - Julio Verne
- Un Mundo Feliz - Aldous Huxley
- El Principito - Antoine de Saint-Exupéry
- La Broma - Milán Kundera
- Cuentos Completos - Edgar Allan Poe
- La Metamorfosis - Franz Kafka
- El Coronel no tiene quien le escriba - Gabriel García Márquez
- Rebelión en la Granja - George Orwell
- El Diario de Ana Frank

- La Insoportable Levedad del Ser - Milán Kundera
- Frankenstein - Mary Shelley
- 1984 - George Orwell

Resultados

Los estudiantes han mejorado en comprensión lectora y expresión oral y escrita. Se evidencia una apropiación de hábitos de lectura y participación activa en debates y tertulias. Los resultados de simulacros de la Prueba Saber muestran avances en competencias lectoras. Los estudiantes han interiorizado el Diálogo Igualitario y la reflexión crítica como parte de su aprendizaje.

Reflexión sobre el Aprendizaje Dialógico

- La experiencia se alinea con los principios del Aprendizaje Dialógico:
- Diálogo Igualitario: todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de expresar sus ideas.
 - Inteligencia Cultural: se valora el conocimiento académico y experiencial de cada participante.
 - Transformación: la educación se convierte en motor de cambio social.
 - Dimensión Instrumental: se fortalece la lectura como herramienta de inclusión.
 - Creación de Sentido: los aprendizajes conectan con la vida cotidiana.

- Solidaridad: se construye una comunidad de aprendizaje.
 - Igualdad de diferencias: se reconocen y respetan las diversidades culturales y sociales.
- Conclusiones y proyecciones

Las Tertulias Dialógicas Literarias han demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico en contextos vulnerables. La experiencia continuará fortaleciéndose mediante la formación docente y la integración curricular en todas las áreas, con el objetivo de consolidar una cultura lectora y dialógica en toda la institución. Se proyecta replicar esta experiencia en otras instituciones rurales del municipio de Itagüí.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Taurus.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*.
- Graó. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Lleras, C., & Soler, P. (2003). *Lectura dialógica y transformación social*. Universidad Nacional de Colombia.
- McLuhan, M. (1962). *La Galaxia Gutenberg*. Ediciones Destino.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Las Rutas del Saber Hacer – Experiencias Significativas que Transforman la Vida Escolar*. MEN.
- Pulido, C., & Zepa, A. (2010). *Diálogo y aprendizaje dialógico*. Graó.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.



Tertulia Artística Dialógica a través de las pinturas de Mary Cassatt

Naftaly Suarez H.

Miembro de la Red colombiana de Comunidades de Aprendizaje

Introducción

Vivir el arte es la oportunidad de sanar, de crear, de inspirar, de compartir, de unir. Las Tertulias Artísticas Dialógicas son el escenario donde ese poder, toma forma. Este documento recoge la experiencia de una Tertulia Artística Dialógica desarrollada a partir de las obras de Mary Cassatt, en el marco del I Congreso de Aprendizaje Dialógico. La propuesta se fundamenta en las Tertulias Dialógicas como espacio de interacción dialógica en donde a través del arte, se transforma el pensamiento y genera aprendizajes colectivos, inclusivos y experienciales.

Fundamento teórico y pedagógico

Desde la perspectiva de Vigotsky (1978) y su teoría sociocultural, entendemos que el aprendizaje ocurre a través de la interacción, mediado por el lenguaje. La zona de desarrollo próximo representa ese espacio donde, mediante el diálogo, las funciones cognitivas se potencian y transforman. Las Tertulias Dialógicas se sustentan precisamente en esta idea: construir colectivamente para potencializar los aprendizajes.

La Tertulia Artística, como una de las formas de realizar esta Actuación Educativa de Éxito, se convierte en un espacio que:

Nutre la creatividad y la innovación.

Fortalece la diversidad cultural.

Fomenta el pensamiento crítico y el respeto por la diferencia.

Contribuye a la construcción de paz desde el reconocimiento de múltiples perspectivas.

Descripción de la experiencia

La experiencia se desarrolló en varios momentos:

1. Contextualización inicial: Se compartió de manera dialógica información sobre la época histórica de Mary Cassatt, su vida y su obra.

2. Observación activa: Las pinturas impresas y numeradas se ubicaron en distintos puntos del espacio, permitiendo una observación libre.

3. Elección e interpretación: Cada participante eligió una obra y reflexionó sobre qué les llamaba la atención.

4. Interacción Dialógica: A través de una moderación cuidadosa, se abrió el turno de palabra respetando los principios del Aprendizaje Dialógico. Cada persona argumentó su elección y se construyeron nuevas ideas a partir de las intervenciones de todos y todas.

Imagen 1.



Impactos y aprendizajes

Se fortaleció la capacidad de argumentación y escucha.

Se generaron interpretaciones diversas, enriquecidas por la conversación.

El arte se vivió como un lenguaje para explorar emociones, relaciones sociales, contextos históricos y culturales.

Se potenció una comprensión más profunda de la obra y su creadora, y se vinculó con reflexiones sobre la vida, los roles de género y la experiencia humana.

Cierre de la experiencia

Imagen 2.



Para el cierre se realizó una reflexión final, donde se evidenció la potencia del arte como herramienta pedagógica, dejó una huella emocional profunda en quienes participaron. Las y los participantes indicaron que la experiencia permitió vivenciar los principios del aprendizaje dialógico en un espacio seguro y respetuoso, donde cada voz fue escuchada, valorada y potenciada. Destacaron el ejercicio de los roles, la disposición física en círculo, la numeración de las obras y el respeto por los turnos de palabra, destacaron la conversación auténtica, rica en matices y aprendizajes. Este cierre, cargado de emoción y gratitud, reafirmó el sentido transformador del diálogo cuando se vive desde lo colectivo, lo estético y lo humano.



El Método Palabras Mágicas como una Práctica de Aprendizaje Dialógico en la Alfabetización

Janice Viegas Pereira

Objetivos

Demostrar la experiencia del método Palabras Mágicas como una propuesta de alfabetización psicogenética que incorpora los principios del aprendizaje dialógico. Busca ofrecer una alternativa transformadora a las prácticas fragmentadas y mecánicas de enseñanza de la lectura y escritura en Latinoamérica.

Metodología y desarrollo de la experiencia

El método Palabras Mágicas se fundamenta en tres ejes: socioemocional, simbólico y procedimental. El eje socioemocional prioriza la confianza y autonomía, validando las hipótesis de los niños y excluyendo la corrección vertical. El eje simbólico fortalece la inteligencia cultural y parte del sentido y la significación de la lengua escrita. El eje procedimental utiliza una metodología espiral con grupos interactivos, juegos, andamios de aprendizaje (abecedario, banco de palabras y banco de textos), y fomenta la autoría en lugar de la decodificación mecánica. La experiencia se desarrolló en el proyecto “Escuela Viva Palabras Mágicas”, mostrando la aplicación de los siete principios del aprendizaje dialógico de Ramón Flecha.

Resultados o aprendizajes alcanzados

Se observaron transformaciones significativas en los niños, incluyendo motivación, confianza, comprensión real del sistema de escritura y disfrute estético. Las maestras experimentaron una transformación en su rol, mayor comprensión del proceso y un aumento del vínculo afectivo. El ambiente del aula se volvió horizontal, alegre y propicio para interacciones reales y producción significativa.

Reflexión sobre la aplicación de los principios del Aprendizaje Dialógico

El método integra los siete principios del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario valida las voces de los niños; la inteligencia cultural parte de cuentos y palabras con sentido contextual; la transformación convierte el aula en un espacio horizontal y a los niños en sujetos de autoría; la dimensión instrumental ve leer y escribir como medios para organizar la experiencia y comunicarse; la creación de sentido asegura que todo tenga significado para los niños; la solidaridad promueve el aprendizaje colectivo; y la igualdad de diferencias respeta la diversidad psicogenética de cada niño.

Conclusiones y proyecciones

El método Palabras Mágicas demuestra que la alfabetización dialógica es posible y transformadora, ofreciendo una alternativa a enfoques fragmentados y mecánicos. Se concluye que alfabetizar desde el diálogo es una necesidad urgente para construir una educación democrática y significativa, enfocada en atribuir sentido a las palabras en comunidad.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Flecha, R. (2000). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.



CONFERENCIAS



Conferencia Inaugural. Impacto Social de las Comunidades de Aprendizaje

Rosa Valls

Muy buenas tardes y muchas gracias. No sé si seré capaz de expresar con palabras la emoción que siento hoy al estar aquí. Para mí, este encuentro es, ante todo, un espacio de familia. Hablar de Comunidades de Aprendizaje es hablar de todos nosotros y nosotras, de las familias, de los niños y las niñas, de las y los docentes, de las personas de la comunidad que, cada día, hacen posible que estas experiencias sigan creciendo.

Intentaré compartir algunas novedades, pero sobre todo quisiera, en este tiempo de conferencia, abrir el camino para que luego podamos dialogar, preguntar, contrastar, seguir construyendo juntas y juntos. Como comentaba el profesor al presentarme, por razones de trayectoria me corresponde hoy la responsabilidad de coordinar las Comunidades de Aprendizaje a nivel mundial. Confieso que cada vez que lo digo me impresiona un poco, pero es así: eso me permite conocer de primera mano lo que está ocurriendo en muchos países del mundo, y compartir con ustedes que formamos parte de un gran movimiento internacional.

No sé si la palabra es exactamente “movimiento” en todos los contextos, pero nos entendemos: somos una red viva, diversa y en expansión, que comparte una convicción profunda: los sueños y las utopías son posibles. Y no solo creemos en ellos de manera abstracta; los estamos haciendo realidad,

“bottom up” de abajo hacia arriba, en contextos muy distintos, en barrios con enormes desigualdades y también en escuelas con más recursos, en zonas rurales, urbanas, en proyectos pequeños y en redes muy amplias.

Quienes participamos en Comunidades de Aprendizaje somos personas que creemos en las utopías y en los sueños, pero también en la coherencia ética. Como decía en su intervención el profesor Milton, somos profesionales comprometidos con una educación que da sentido a nuestras vidas. No sé si puedo hablar por todos ustedes, pero, al menos en mi caso, es así: mi vida tiene sentido en la medida en que contribuye a transformar las condiciones de aprendizaje y de vida de niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

Desde esta emoción inicial, quiero situar la reflexión en un marco que nos es común: los derechos humanos reconocidos por las Naciones Unidas. Sabemos muy bien que el derecho a la educación es irrenunciable. Por eso estamos aquí: porque hemos optado por dedicar nuestra vida profesional a transformar la educación, ya sea en la universidad, en la escuela primaria o secundaria, en la educación de personas adultas, en donde cada quien esté.

Sin embargo, hay otro derecho que, desde hace años, el profesor Ramón Flecha nos recuerda con insistencia: el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ese artículo establece que toda persona tiene derecho a participar en la vida cultural de la comunidad y a gozar del progreso científico y de sus beneficios. Esto significa que las personas no solo tienen derecho a acceder a la educación, sino también a conocer qué está produciendo la ciencia, qué funcionó y qué no funcionó, qué descubrimientos existen y cómo pueden mejorar sus vidas.

Dicho de otro modo: los académicos, investigadores, maestros y maestras tenemos la obligación ética de difundir las evidencias científicas. Las familias, el alumnado, la ciudadanía en general tienen derecho a saber, no porque lo diga “Barcelona” o cualquier universidad concreta, sino porque es un derecho humano. El artículo 27 nos obliga a que nadie quede excluido del conocimiento científico, ni de sus beneficios. Ese derecho incluye, por ejemplo, saber qué hay detrás de una vacuna nueva, pero también saber, en el ámbito educativo, qué actividades, qué estrategias, qué formas de organización del aula

han demostrado científicamente mejorar el aprendizaje y la convivencia, y cuáles no. No es un derecho solo de quienes estamos hoy en esta sala; es también el derecho de nuestras familias. Cada día, madres, padres y cuidadores buscan en Google qué hacer para educar mejor a sus hijos e hijas.

Pensemos en una escena muy cotidiana: una maestra dice a una madre: “En esta escuela, hasta los seis años no aprenden a leer ni a escribir”. Esa madre quizá se queda desconcertada, consulta con otras familias, busca información, pregunta en otras escuelas y regresa diciendo: “Conozco colegios donde a los cuatro o cinco años los niños y niñas ya leen y escriben”. En esa situación, no basta responder “porque yo lo digo” o “porque aquí siempre se ha hecho así”. Tenemos la obligación de argumentar con base en la ciencia.

No se trata de imponer nuestra opinión por ser maestros, maestras o catedráticos, sino de explicar por qué hacemos lo que hacemos, qué evidencias lo respaldan, qué resultados ha mostrado. Se trata de dialogar con esa madre desde argumentos, reconociendo su derecho a decidir, incluso a cambiar de escuela si así lo considera. Pero nuestra responsabilidad es garantizar que tenga acceso a información veraz, basada en investigaciones rigurosas.

El artículo 27 nos recuerda, por tanto, que todas las personas tienen derecho a participar del progreso científico y de sus beneficios. Y eso, en educación, significa algo muy concreto: hoy, las actuaciones educativas que superan el fracaso escolar y mejoran los resultados ya están identificadas. No podemos decir honestamente “no sabemos”. Podemos necesitar apoyo para implementarlas, formación, acompañamiento, pero las herramientas existen y son accesibles.

Estamos en pleno siglo XXI. Algunos y algunas de nosotros nacimos en el siglo pasado, pero trabajamos hoy en un contexto en el que nadie está totalmente aislado de la comunidad científica internacional. Tenemos investigaciones sociales, educativas, médicas, ecológicas, disponibles. Si una escuela no logra mejorar, con todo el cariño y respeto hacia quienes allí trabajan, debemos reconocer que una parte de esa situación es responsabilidad profesional: ya contamos con investigaciones que muestran qué prácticas educativas están superando el fracaso escolar en contextos muy diversos.

En Estados Unidos, hace años, se hablaba de “escuelas fracasadas”, no de “fracaso escolar” del alumnado. El problema no se carga sobre el niño o la niña, sino sobre el funcionamiento de la institución. En algunos estados, si una escuela no lograba mejorar sus resultados en cinco años, se revisaba profundamente su organización, y en ocasiones se renovaba el profesorado. En España —y también aquí— usamos cada vez más la expresión “no fracasa el niño, fracasa la escuela”, lo que subraya nuestra responsabilidad como profesionales de la educación.

Cuando hablamos de evidencias científicas de impacto social, ¿de qué estamos hablando exactamente? El profesor Flecha fue el investigador principal de una comisión de la Unión Europea que analizó, en todas las áreas de conocimiento, que investigaciones tenían realmente impacto social. Hubo un momento en Europa en que se planteó seriamente dejar de financiar investigaciones en ciencias sociales, porque el dinero destinado a investigación es dinero público, fruto de los impuestos de la ciudadanía, y se exigía saber qué retorno social se estaba generando.

Al evaluar muchos proyectos de ciencias sociales —psicología, antropología, pedagogía, sociología— se constató que una parte importante se quedaba en diagnósticos y descripciones: se describe la pobreza, el fracaso escolar, la violencia, pero no se ofrecían actuaciones que demostraran transformar esas realidades. Estuvimos a punto de perder buena parte de la financiación para investigaciones en ciencias sociales.

En ese contexto, el proyecto INCLUD-ED, coordinado por CREA Community of researchers on Excellence for All, resultó decisivo. Lo que ustedes aplican hoy en sus escuelas como actuaciones educativas de éxito —grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, modelo dialógico de convivencia, entre otras— fue reconocido por la Comisión Europea como una de las líneas de investigación en ciencias sociales que demostraba impacto social real: mejoraba resultados académicos, reducía desigualdades, transformaba convivencias. Gracias a ese trabajo colectivo, pudimos demostrar que las ciencias sociales no solo describen problemas, sino que pueden contribuir eficazmente a solucionarlos.

A partir de esa experiencia se definieron indicadores de impacto social y se consolidó otra idea clave: la cocreación. ¿Qué significa cocrear en una investigación? Significa que la prioridad no la tienen solo los investigadores universitarios, sino también las personas directamente implicadas: médicos y pacientes en salud; arquitectos y comunidades que habitan los edificios; docentes, familias y alumnado en educación.

La ciencia no es asunto exclusivo de las universidades ni de los “teóricos”; es un trabajo conjunto entre teoría y práctica. La cocreación implica que el conocimiento científico se construye en diálogo con la sociedad, integrando la mejor evidencia disponible con el conocimiento de quienes viven los problemas y las soluciones en el día a día. En nuestras investigaciones, desde los años noventa, en CREA hemos trabajado sistemáticamente con esta metodología comunicativa: dialogamos con las familias, con el profesorado, con los niños y niñas, les presentamos los resultados, escuchamos sus interpretaciones, revisamos nuestras conclusiones a la luz de sus aportes.

El resultado de una investigación, entonces, no es solo “el informe científico”, sino la combinación del conocimiento académico y del conocimiento de las personas participantes. Eso es cocreación. Y ha sido tan importante que, en la actualidad, la Comisión Europea ya no aprueba proyectos de investigación en ciencias sociales que no incorporen cocreación. Esto ha abierto un campo enorme de trabajo interdisciplinar: hoy colaboramos con equipos de salud, de ecología, de urbanismo, porque las ciencias sociales han demostrado que saben generar impacto social real cuando se construyen en diálogo con la ciudadanía.

Lo que ustedes están haciendo en sus centros educativos —aplicar actuaciones de éxito, dialogar con las familias, construir proyectos de centro con la comunidad— forma parte de este mismo paradigma: investigaciones y prácticas con impacto social, construidas desde la cocreación.

Retomando lo anterior, todas y todos ustedes saben —porque lo viven a diario en sus aulas— que están aplicando actuaciones educativas de éxito. Esas mismas actuaciones fueron precisamente el corazón de una gran investigación europea: el proyecto INCLUD-ED.

INCLUD-ED surgió de una convocatoria altamente competitiva de la Comisión Europea, que buscaba identificar estrategias de inclusión social en educación que realmente mejorarán los resultados y reducirán las desigualdades. A esa “call” se presentaron equipos de investigación de todo el continente; finalmente se seleccionó un único proyecto de ciencias sociales, dotado con varios millones de euros. En él participaron 15 países y alrededor de más de 200 investigadores e investigadoras, trabajando de manera articulada durante cinco años.

Es importante aclarar que el análisis no se limitó a esos quince equipos, sino que abarcó la realidad educativa de toda Europa, que en ese momento estaba conformada por 25 países. Durante esos cinco años no paramos: visitamos escuelas, analizamos datos cuantitativos y cualitativos, recogimos relatos de estudiantes, familias y docentes, y fuimos identificando qué tipos de actuaciones estaban logrando mejores aprendizajes y mayor inclusión.

Por eso hoy podemos afirmar, con respaldo científico, que las actuaciones educativas de éxito que ustedes están implementando —grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, modelo dialógico de convivencia, entre otras— son el resultado del mayor programa de investigación en ciencias sociales y socioeconómicas financiado hasta ahora por la Unión Europea. Otros programas en salud, por ejemplo, sobre Alzheimer, han tenido un volumen similar, pero en el campo educativo y social no ha habido aún nada comparable.

Después de INCLUD-ED hemos seguido investigando. Cada nuevo proyecto ha profundizado en distintos aspectos de las Comunidades de Aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito. No voy a detenerme en todos, pero sí quiero mencionar uno que considero especialmente útil para ustedes como docentes: un proyecto europeo en el que elaboramos módulos formativos específicos sobre cada actuación.

En la página web de CREA están disponibles módulos sobre tertulias dialógicas, sobre grupos interactivos, sobre formación de familiares, sobre modelo dialógico de convivencia. Están en inglés, portugués y español. Son materiales pensados para la formación inicial y continua del profesorado.

Sabemos que las escuelas cambian: hace seis años estuve también en Cali formando a maestras y maestros, y hoy ya veo muchos rostros nuevos. Esa renovación permanente exige recursos que permitan a quienes llegan comprender el sentido y la práctica de estas actuaciones, más allá de “verlas” una vez en el aula.

Por eso esos módulos combinan explicaciones teóricas con ejemplos prácticos: se puede leer qué es un grupo interactivo y, a la vez, ver cómo se organiza, qué papel tienen los voluntarios, cómo se diseña la sesión, cómo se evalúa. Son recursos gratuitos, pensados para que nadie tenga que empezar de cero.

Quisiera detenerme también en la experiencia de Portugal, porque a veces estas noticias no llegan a América Latina. En una de las últimas ediciones de PISA, España obtuvo resultados modestos, mientras que Portugal destacó por sus buenos logros. ¿Qué había pasado? Que Portugal tomó una decisión política muy clara: apostar por las actuaciones educativas de éxito como política pública, especialmente en las escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

Se implementaron actuaciones de éxito en unas 500 escuelas portuguesas. Mantuvimos una relación estrecha con muchos de estos centros; incluso durante la pandemia seguíamos realizando tertulias y espacios formativos en línea, que además nos servían de compañía y apoyo mutuo. La persona responsable del sistema educativo portugués —un ingeniero de formación— tiene muy claro que las decisiones educativas deben apoyarse en evidencias científicas, no en ocurrencias personales. En arte podemos crear libremente; pero en educación, cuando lo que está en juego es el futuro de niños y niñas, no podemos improvisar sin respaldo.

El proyecto más reciente que estamos desarrollando, coordinado también por el profesor Ramón Flecha, del programa Horizon Europe tiene como objetivo estudiar el impacto social a largo plazo de las actuaciones de éxito. En este estudio se está entrevistando a jóvenes que hoy están en la universidad y que, siendo niños y niñas, participaron en Comunidades de Aprendizaje desde el año 2001. Se trata de un estudio longitudinal: se quiere saber, en sus propias

palabras, qué les ha aportado participar en tertulias, en grupos interactivos, en formación de familiares, cómo eso ha influido en su trayectoria educativa, en su forma de relacionarse, en sus proyectos de vida. Como investigadoras e investigadores intuimos muchas cosas —ya nos cuentan que gracias a las tertulias se les abrieron mundos que no imaginaban—, pero este estudio permitirá documentar esos impactos.

Cuando hablamos de evidencias científicas de impacto social, hablamos de algo muy concreto:

1. Que haya mejora educativa (más aprendizaje, mejores resultados, menos fracaso escolar), y
2. que haya mejora social (mejor convivencia, más respeto, más igualdad, mejor gestión de las emociones, fortalecimiento de valores solidarios).

Además, una evidencia de impacto social debe ser replicable en múltiples contextos. Por eso insisto tanto en que dejemos de usar el contexto como excusa para no transformar. He visto grupos interactivos funcionando en una secundaria de Guatemala con el patio de tierra y las gallinas pasando por el medio, y he visto tertulias dialógicas en escuelas de Inglaterra con recursos materiales amplísimos. La evidencia es la misma: cuando se aplican bien las actuaciones de éxito, funcionan en contextos muy diferentes.

Lo digo con cariño, pero con claridad: a veces dedicamos demasiada energía a decir “es que aquí es diferente”, “es que nuestra cultura es distinta”, “es que nuestras familias tienen pocos estudios”. Por supuesto, cada contexto tiene sus particularidades y hay que respetarlas, pero eso no puede convertirse en una excusa para no hacer aquello que se ha demostrado que mejora los aprendizajes. Si las pruebas Saber, PISA u otras evaluaciones no están dando buenos resultados, algo pasa en la escuela, y es nuestra responsabilidad analizarlo y cambiar lo que haya que cambiar.

Tenemos ejemplos muy potentes. Una escuela muy pobre de la Comunidad Valenciana, fue señalada como número uno en mejora de resultados. Al principio, cuando llegamos, nos decían: “Imposible, aquí no se puede, ustedes

vienen de fuera, no conocen la zona”. Sin embargo, en cuestión de meses los propios niños y niñas y sus familias podían comprobar que estaban aprendiendo más que antes. No fue magia; fue el resultado de aplicar con rigor actuaciones de éxito.

Otro ejemplo: una escuela de población gitana que trabajaba con Comunidades de Aprendizaje y que ahora tiene estudiantes gitanos cursando bachillerato, algo que antes no estaba en el horizonte de esas familias. O una escuela en Nápoles, situada en una zona vinculada a la Camorra, donde la implementación del proyecto supuso una reducción muy importante del absentismo y una mejora notable del clima escolar. Podríamos seguir: escuelas en Chipre que muestran incrementos claros en comprensión lectora tras las tertulias; una escuela en Inglaterra cuya directora declara que ha sido el proyecto más transformador de sus diez años de gestión, que ha cambiado la forma de pensar y de trabajar de todo el claustro. Todos estos resultados están publicados y son accesibles.

Ahora bien, el impacto de las actuaciones educativas de éxito no depende solo de “tenerlas en el papel”, sino de cómo se aplican. Por eso hablamos de calidad, frecuencia e intensidad.

Calidad: no basta con decir “hago grupos interactivos” y sentar a los niños y niñas en grupos. Hay que seguir los principios del aprendizaje dialógico, asegurar heterogeneidad, presencia de personas adultas voluntarias, tareas de alto desafío, diálogo igualitario, argumentación, etc.

Frecuencia: una tertulia al mes produce cambios, sí, pero muy lentos. Cuanta mayor frecuencia tengan las actuaciones, mayor impacto generan. Cuando alguien nos dice “no vemos resultados”, una de las primeras preguntas es: “¿Cada cuánto hacen grupos interactivos o tertulias?”. Si la respuesta es “a veces una vez a la semana, a veces cada quince días”, sabemos que ahí hay un margen enorme de mejora.

Intensidad: idealmente, habría grupos interactivos varios días a la semana, incluso cada día en las áreas instrumentales, y tertulias dialógicas con una presencia significativa en el horario.

A veces se piensa que esto significa “más trabajo” para el profesorado. Y es verdad que exige reflexión, planificación, formación... pero no es un programa añadido entre todos los demás. No es un “plus” que se suma a la jornada. Es, más bien, otra manera de organizar el mismo contenido curricular.

Por ejemplo, si quiero enseñar a sumar y restar, o si quiero reforzar fracciones, de un modo u otro tendré que explicar, proponer ejercicios, corregir errores. Con grupos interactivos, buena parte del trabajo de ejercitación se realiza en pequeños grupos, donde el propio alumnado se explican entre sí, mientras las personas adultas voluntarias ayudan a mantener el diálogo y la argumentación de cada alumno, el docente puede detectar rápidamente qué no se ha entendido el contenido. No es “más trabajo”; es trabajar de forma más eficaz y con más apoyo.

Algo parecido ocurre con las tertulias literarias dialógicas. No se trata de leer “cualquier libro”, sino de que el alumnado tenga la oportunidad de dialogar sobre las grandes obras de la literatura universal: La Odisea, El Quijote, García Márquez, Cortázar, Rulfo, Kafka, premios Nobel africanos y asiáticos... Evidentemente, pueden y deben estudiarse también las culturas locales, los saberes indígenas, las producciones artísticas propias de cada pueblo, pero en el marco de las actuaciones de éxito se ha demostrado que el acceso a los clásicos universales multiplica el vocabulario, la comprensión lectora, la capacidad de argumentar, la sensibilidad estética.

En definitiva, una evidencia científica de impacto social:

- mejora el aprendizaje,
- mejora la convivencia y los vínculos,
- puede replicarse en contextos distintos,

- se sostiene en el tiempo,
- y mantiene fidelidad a los elementos que la hacen eficaz.

Eso es lo que ustedes están construyendo cada día en sus escuelas cuando apuestan por Comunidades de Aprendizaje y por las actuaciones educativas de éxito, más allá de las modas pedagógicas y de las ocurrencias aisladas, situando la educación en el lugar que le corresponde: un derecho humano respaldado por la mejor ciencia disponible y por el compromiso ético de quienes creemos que otra escuela no solo es posible, sino que ya está en marcha.

A menudo se nos critica —a quienes defendemos las actuaciones educativas de éxito— diciendo que somos “cerrados”, “cuadriculados”, que queremos que las cosas se hagan “solo de una manera”. Yo siempre respondo con un ejemplo sencillo: cuando necesitamos una cirugía o un tratamiento médico, ¿queremos un profesional que improvise porque ese día se siente creativo? ¿O queremos alguien que siga rigurosamente los procedimientos que la evidencia científica ha demostrado eficaces? Nadie quiere que experimenten con su salud. Pues en educación pasa exactamente lo mismo: no se trata de rigidez, sino de responsabilidad ética. No podemos jugar a “probar cosas” cuando lo que está en juego es el futuro de nuestros niños y niñas.

Durante mucho tiempo, en las ciencias sociales y educativas se ha instalado la costumbre de convertir intuiciones personales en programas y metodologías, muchas veces comercializados como soluciones milagrosas. Esto ha generado un mercado enorme de materiales y propuestas que se venden como novedades sin haber demostrado impacto alguno. Frente a eso, nosotros hemos defendido siempre que las actuaciones educativas de éxito están disponibles de forma abierta y gratuita, basadas en investigaciones internacionales rigurosas. La creatividad del profesorado es valiosísima, pero debe aplicarse dentro de un marco que ya sabemos que funciona, no fuera de él.

También sabemos que, a diferencia de la medicina, donde los datos y los procedimientos no pueden manipularse según quien gobierne, en educación ha sido históricamente más fácil que los intereses políticos influyan en qué se investiga o cómo se interpretan los resultados. Por eso insisto tanto en la

coherencia y la ética de nuestra profesión: si cedemos ante esas presiones, quienes terminan perdiendo son los niños y las niñas más vulnerables. No planteo esto para culpar a nadie, sino para invitar a reflexionar honestamente. Así como no permitiríamos que un médico experimentará sin evidencia, tampoco deberíamos aceptar que nuestras decisiones educativas se basen en ocurrencias o modas.

Por eso se insiste en la frecuencia y la intensidad de las actuaciones educativas de éxito. Hay escuelas que logran transformaciones impresionantes en pocos meses porque las aplican cada día, varias horas al día. Cuando una escuela no ve resultados, la pregunta que debemos hacernos es muy concreta:

¿Cuántos grupos interactivos hacen a la semana?, ¿con qué regularidad realizan tertulias dialógicas? Si me responden “a veces una vez a la semana, a veces cada quince días”, es evidente por qué el impacto es bajo. Las actuaciones de éxito no son proyectos marginales, ni actividades que se hacen “cuando se puede”: son el corazón del aprendizaje dialógico en la escuela.

A menudo también se confunde Comunidades de Aprendizaje con un programa adicional o una metodología entre muchas otras. No lo es. Comunidades de Aprendizaje no se añade al “proyecto de escuela verde”, al “programa de paz”, al “programa de sexualidad”. No es un complemento. Es una forma de organizar el día a día desde el aprendizaje dialógico mediante actuaciones muy concretas. Una escuela puede realizar muchos otros proyectos si así lo decide, pero Comunidades de Aprendizaje se define por las actuaciones de éxito y por el marco dialógico que las sostiene.

Cuando hablo de grupos interactivos, siempre remarco lo mismo: mejoran simultáneamente el aprendizaje académico y la convivencia. En muchas escuelas, sólo con organizar el aula de manera dialógica ya no hace falta ningún programa adicional de prevención de la violencia. Los resultados están más que documentados: aumenta el tiempo efectivo de trabajo, se multiplican las interacciones, el alumnado aprende tres o cuatro veces más rápido y, al mismo tiempo, se generan la amistad, la solidaridad y la colaboración.

Sin embargo, debo subrayar algo que a veces se olvida: los grupos interactivos no consisten simplemente en que los alumnos se ayuden entre

sí. Se basan en el diálogo igualitario, y eso significa argumentar. La persona adulta voluntaria no explica la actividad ni resuelve el ejercicio. Su función es preguntar: “¿Por qué has puesto 24? Explícale a tu compañero cómo llegaste a esa respuesta”. Cuando un niño o una niña explica a otro con sus propias palabras, su comprensión se vuelve más profunda y todos aprenden más.

En ocasiones puede ocurrir que en un grupo nadie logre argumentar bien. Eso no es un problema del grupo interactivo: es una señal para replantear la actividad o revisar lo que hace falta reforzar. Lo que nunca debemos hacer es separar al alumnado en grupos según niveles y después realizar grupos interactivos solo con un subgrupo. Eso reproduce la desigualdad. Los grupos interactivos se realizan siempre en grupos base heterogéneos, mezclando niveles, habilidades y ritmos.

Tampoco se trata de hacer grupos interactivos en asignaturas “bonitas” o actividades recreativas. La evidencia más fuerte se ha recogido precisamente en las áreas instrumentales: lengua, matemáticas, ciencias, inglés.

Todo esto se vincula con uno de los principios más esenciales del aprendizaje dialógico: la creación de sentido. Recuerdo el caso de una trabajadora social que explicaba cómo estudiantes que antes se escapaban de clase o se dormían comenzaron a comportarse de otra manera cuando vieron a sus madres participando en la escuela. Esa presencia cambiaba su percepción del aprendizaje: “mi mamá está aquí; esto es importante”. Ese cambio subjetivo genera transformaciones reales en su relación con la escuela.

Algo similar ocurre con las tertulias literarias dialógicas. En la escuela se pueden leer muchos tipos de libros, pero en tertulias dialógicas —como actuación educativa de éxito— leemos literatura universal. Y universal no es sólo europea: es García Márquez, Cortázar, Rulfo, Octavio Paz; es también Kafka, y los premios Nobel africanos y asiáticos. En Cataluña trabajamos nuestras lenguas y culturas, pero en las tertulias dialogamos sobre las grandes obras que la humanidad ha reconocido como universales. La evidencia lo demuestra: aumenta el vocabulario, mejora la comprensión, se enriquecen los argumentos, se fortalecen las emociones y los valores.

Para mí, todas estas actuaciones son la muestra de que educación y ciencia no están separadas. La transformación educativa real no nace de ocurrencias, sino del diálogo entre investigación y comunidad. Y si defender esta coherencia significa que nos llamen “cuadriculados”, lo asumo encantada: prefiero ser rigurosa antes que fallarle a un solo niño o niña.



Evidencias Científicas de Impacto Social de las Comunidades de Aprendizaje en América Latina

Alfonso Rodríguez

Muchísimas gracias por la bienvenida tan calurosa y tan linda. Quiero agradecer, por supuesto, a Milton, a Natalia, a Sandra, que han estado pensando todo este encuentro y dándole vida a este sueño que se está volviendo realidad y que comienza a abrir horizontes muy lindos. Agradezco también a la Universidad, que nos está prestando estos espacios maravillosos y está haciendo posible este encuentro, y a los diálogos que he tenido —que hemos podido tener en estas 24 horas, desde ayer a hoy— y que a mí me han servido mucho: para aprender, para pensar, y para lo que voy a compartir hoy con ustedes.

Lo que compartiré hoy está pensado y hecho después de los diálogos que hemos tenido: las charlas en el castillo, los cafés, las comidas. Intentaré que lo que hoy voy a compartir sea también un punto de partida para conversar más, para generar más diálogo, más conversaciones que ayuden a seguir llevando estas transformaciones —estas actuaciones de éxito— a más chicos y chicas, y que se beneficien más personas.

Muchas gracias por la bienvenida. Tendremos una charla de 45 o 50 minutos; terminaré a las 9:50 para que podamos tener un tiempo de diálogo que podamos aprovechar. Les voy a compartir una serie de ejemplos. Enfoqué esta intervención sobre todo en ejemplos que conozco y que tengo cercanos, y voy a dar por sentado que la mayoría ya conocemos la base, aunque comentaré dónde

pueden encontrarse recursos de formación o literatura para quienes quieran profundizar más sobre comunidades de aprendizaje.

Actualmente vengo invitado como investigador postdoctoral de la Universidad Veracruzana, donde estoy haciendo investigación sobre el impacto social de la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje. Estoy trabajando con escuelas primarias que están implementando la mayoría de las actuaciones educativas de éxito que veremos hoy y estamos investigando estas y otras escuelas del continente que han venido trabajando desde hace más de diez años. Hoy trataré de compartir algunas de esas experiencias, sobre todo de mi contexto—escuelas mexicanas—aunque también mencionaré algunas de otros países.

Quiero comenzar, antes de hablar de América Latina —que lo hemos hablado mucho y lo hablaremos aún más— recordando algo muy importante que ayer se mencionó: las raíces del proyecto. Ayer la doctora Rosa habló de ello en la mañana. Todo esto tiene su raíz en la primera comunidad de aprendizaje: la Escuela de Personas Adultas La Verneda–Sant Martí, ubicada en Barcelona. Hoy se reconoce como uno de los casos más importantes y transformadores en educación de personas adultas a nivel mundial. Ha generado mejoras en miles y miles de vidas. Conocer, leer y estudiar este caso nos ayuda a entender el sentido del proyecto: que no es una metodología, ni una serie de pasos, sino una historia, unos principios y una base teórica que proviene de esa primera experiencia.

Aquí está la imagen del edificio —para quienes no lo conozcan— aunque esta foto ya tiene sus años. Algunas cosas han cambiado y otras no. Por ejemplo, aquí vemos a la doctora Rosa Valls, en el 79 si no me equivoco, trabajando y apoyando el inicio de la transformación de la Escuela de La Verneda y de ese movimiento que reclamó este espacio para ponerlo al servicio del barrio, de manera gratuita, para las personas adultas. Personas como Rosa Valls, como Ramón Flecha —quien estuvo fundando y liderando la transformación junto con muchas otras personas— han trabajado para que miles de personas tengan una vida mejor, la educación que todos y todas merecemos.

Ese sueño ha avanzado. Hoy hay publicaciones en las revistas más importantes del mundo en educación: Harvard Educational Review, Teachers

College Record, y otros artículos en revistas de alto impacto científico. Para quienes trabajaremos con escuelas en América Latina, volver a este caso y conocerlo es fundamental. Ha cambiado muchas vidas, pero mantiene el mismo espíritu desde sus inicios —ya van 45, 46 años y contando— y seguramente serán muchos más.

Traigo esto a colación porque lo que veremos a continuación son escuelas latinoamericanas, pero que están conectadas con estas escuelas, con las de Ghana, las de Asia, Europa... Contextos distintos, idiomas distintos, pero los principios son los mismos: los principios del aprendizaje dialógico y las actuaciones educativas de éxito son las mismas. Las historias cambian — porque las personas cambiamos— pero las actuaciones son transferibles y universales. Eso es algo importante y muy lindo de recordar.

Ahora, entrando en nuestro continente. La transferencia del proyecto a América Latina tiene una historia larga. Los primeros casos datan de principios de los 2000 —2001 o 2002— cuando la profesora Rosely Mello, de la Universidad Federal de Sao Carlos en Brasil, conoce el proyecto durante una estancia postdoctoral en Barcelona. Lo conoce, lo estudia y decide iniciar la transferencia a Brasil. Esa fue la primera ruta.

Después vinieron muchas cosas, entre ellas una muy importante: un convenio de colaboración entre CREA —que lidera la investigación del impacto social de las comunidades de aprendizaje— y la empresa Natura. En 2013 se firma un convenio para impulsar la transferencia del proyecto a seis países de América Latina. La base de ese convenio fueron las experiencias acumuladas durante diez años en escuelas brasileñas que ya implementaban tertulias literarias dialógicas, realizaban el sueño, y obtenían mejoras reales. Al conocer esas mejoras, Natura ve claro el impacto social y decide apoyar la transferencia.

Entre 2014 y 2020 hubo un periodo de inversión tripartita: la empresa apoyaba económicamente, CREA compartía la base científica y había aliados locales en cada país. Muchas de las personas que están hoy aquí —como Natalia, Sara, Lina— comenzaron en ese impulso del 2014. Plantaron semillas muy importantes, que hoy son árboles con muchos frutos. Después vino un periodo de transición. Natura, como estaba previsto, fue retirándose para que las organizaciones locales y las personas tomaran el liderazgo. Y eso es lo que hoy

está pasando. Muchas personas no conocieron las comunidades de aprendizaje por esta vía: algunas escribieron directamente a CREA, otras llegaron por su cuenta.

En todo caso, quienes lideraron en esos primeros años dejaron semillas que hoy siguen creciendo. La red que estamos construyendo tiene mucho de esa raíz, entre otras personas gracias al trabajo de Natalia Linares, quien trabajó muchos años en el aliado de ese entonces y hoy, desde otra organización, sigue impulsando la red colombiana. Lo menciono porque es parte de la historia. Pero algo muy importante es que este proyecto no es de ninguna empresa, ni de ninguna organización, ni de ninguna persona. Es de la gente. Todo el proyecto está en abierto.

Aquí presento la página web de la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje. Allí está toda la información sobre las actuaciones educativas de éxito, los principios del aprendizaje dialógico, la biblioteca con referencias, libros base, teoría de la sociedad dialógica, guías, folletos, módulos de formación. También hay cursos en línea introductorios —no para volverse experto al 100%, pero sí para tener una muy buena base con ejemplos de América Latina y del mundo.

Esta página está ligada a la página mundial de comunidades de aprendizaje, administrada por CREA: comunidadesdeaprendizaje.net. Y la versión latinoamericana: comunidaddeaprendizaje.net. En toda esta historia —mucho más larga de contar— han pasado muchos procesos, incluida una pandemia. Pero hasta hace un par de años lo que habíamos logrado identificar era que había escuelas implementando actuaciones educativas de éxito al menos en 10 países: Colombia, México, Argentina, Brasil, Chile, Perú, Ecuador, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay.

Sabemos esto gracias a reportes de aliados, aunque hay muchas más que no están registradas porque llegaron por política pública, porque encontraron la web, o por otras vías.

Lo importante es que, a diferencia del 2014 —cuando había más dudas y pocos casos— hoy tenemos mucha evidencia empírica de que las actuaciones

educativas de éxito son transferibles. No hemos encontrado un contexto en el que podamos decir “aquí no funcionan” o “en esta cultura no se puede”.

Hemos visto casos desde preescolar, primaria, secundaria, bachillerato (lo que en México es “media superior”), en escuelas urbanas, rurales, laicas, religiosas, públicas, privadas, muy grandes y muy pequeñas —menos de 50 estudiantes con un solo docente. Esa diversidad confirma que estas actuaciones son transferibles a contextos muy diversos, incluso en sistemas educativos con reformas muy cambiantes.

Lo que veremos a continuación son ejemplos —algunos ya muy conocidos, otros nuevos— que muestran evidencia de impacto social. Por ejemplo, el caso de la Institución Educativa Alta Vista, Sede Monteloro, que era una escuela unidocente de menos de 50 estudiantes. Hay un artículo publicado que detalla cómo mejoraron drásticamente la convivencia, la relación con las familias y, sobre todo, los resultados de aprendizaje. Comparando sus resultados con la media de escuelas rurales y la media nacional, Monteloro mejoró más en matemáticas y lenguaje, en un año, que escuelas similares. Es un ejemplo muy conocido y muy importante.

Otro caso colombiano es el de la escuela Luis Carlos Galán, que obtuvo un premio latinoamericano por las mejoras en convivencia —mucho más importante que el premio mismo. Es una escuela muy inspiradora para otras que preguntan “¿cómo hacemos para que dejen de pelear?” o “¿cómo reducimos el bullying?” Y la respuesta está en estas actuaciones.

También hay un caso publicado de una escuela mexicana —que ustedes conocen por mis charlas anteriores— publicado en la revista de educación de Cambridge. Es una escuela primaria en un contexto de alta violencia y pobreza. En tres años mejoró drásticamente resultados de aprendizaje y redujo la violencia. Otro ejemplo de impacto social replicable.

Todo esto está documentado. Y si alguien no conoce estas bases, sugiero mucho leer la guía de comunidades de aprendizaje publicada el año pasado — muy pensada para quienes están en la práctica. La guía contiene ejemplos de lo que va muy bien, pero también de lo que se ha hecho mal en

otras escuelas y de cómo esas adulteraciones del proyecto han afectado a niños, familias y docentes. Es un material muy valioso para asegurar calidad.

En lo que resta del tiempo, haré un breve repaso de cada una de las actuaciones educativas de éxito, pero desde ejemplos —no desde la base teórica— porque ya suponemos que la mayoría la conoce. Empezaré por aspectos que normalmente explico al final.

Comisiones mixtas. Igual que en La Verneda, muchas escuelas comienzan por el sueño. Algunas lo renuevan cada año o cada dos años; otras comienzan primero con actuaciones de éxito y luego hacen el sueño. La idea es que toda la comunidad —docentes, estudiantes, familias— aporte su sueño, su utopía. Es expresar lo que cada quien quiere para que la escuela tome el rumbo que toda la comunidad quiere. El lema es hermoso y universal: el aprendizaje que queremos para nuestras hijas e hijos debe estar al alcance de todas y todos los niños y niñas.

Un ejemplo es la escuela de Cambridge del artículo publicado en Cambridge. En 2016, esta escuela estaba en una situación muy compleja. Recibieron 20 horas de sensibilización presencial y 10 horas de lectura del libro *Aprendizaje Dialógico* en tertulia pedagógica. Conocieron las actuaciones educativas de éxito y los siete principios del aprendizaje dialógico y decidieron discutir si querían convertirse en una comunidad de aprendizaje. Lo discutió el claustro y las familias, porque la formación también se abrió a las familias. En la segunda fase, convocaron a toda la comunidad para que expresara su opinión. Finalmente decidieron transformarse.

Después organizaron el sueño de escuela. Las fotos que muestro son del segundo sueño, unos cuatro o cinco años después. Escogieron una temática significativa y cada persona —estudiantes, docentes, familiares— plasmó su sueño. Fue un evento muy importante, con un árbol de sueños donde cada uno compartía su idea. Se conformó una comisión del sueño que organizó la difusión, convocó a todas las personas y garantizó que nadie quedara fuera.

Después del sueño, revisaron todos los sueños y establecieron prioridades: qué cosas serían a corto, mediano y largo plazo. Esto permitió conformar comisiones mixtas —docentes y familiares— para trabajar cada

sueño. Lo importante es que esta participación hace que la escuela deje de ser “la escuela de los profes” y se convierta en la escuela de todos. Ese sentido de pertenencia es clave y tiene un impacto tremendo en la participación de las familias.

En esta escuela lo que se vio con el paso de los años es que, al contrario de lo que algunos dicen (“funcionó porque había participación de las familias”), la participación creció debido a la transformación. Las familias comenzaron a acercarse porque la escuela cambió: diálogo igualitario, escucha, participación real, creación de sentido.

Esto también lo vimos en una escuela con la que estoy trabajando en el postdoctorado: decidieron comenzar directamente con el sueño. Es otro camino posible. Algunas escuelas comienzan con actuaciones de éxito; otras, con el sueño. Ambos caminos funcionan.

Ahora paso al modelo dialógico de convivencia, que salió mucho ayer y es fundamental. Hoy tenemos una ventaja enorme: cualquier persona aquí puede acceder a todos los recursos del modelo dialógico gracias al proyecto Teach for Evidence, que reunió toda la base científica del modelo, los temas clave, guías para primaria y secundaria, materiales para docentes, presentaciones, guías para encuentros dialógicos. Ayer Rosa mencionó Periódico de Educación, que difundió una nota sobre Teach for Evidence con recursos de acceso abierto.

Teach for Evidence establece los temas clave para primaria: qué es y qué no es violencia, quién me gusta y por qué, amor ideal y consentimiento, importancia de la amistad para prevenir la violencia, intervención como testigos (bystander intervention), violencia de género aisladora, Club de Valientes Violencia Cero. En secundaria se trabaja el discurso coercitivo dominante, consentimiento, nuevas masculinidades alternativas (con base científica, no ocurrencias), amor ideal, intervención de testigos.

El modelo dialógico no es una técnica. Hay formas concretas, por ejemplo la creación de la norma dialógica —una sola norma para toda la escuela— elaborada con participación de estudiantes. Hay pasos específicos para construirla: comisión mixta de convivencia, consulta a toda la comunidad, elaboración y discusión de versiones, ajustes por parte de los estudiantes.

Un ejemplo: en una escuela mexicana, después de seis meses de trabajo, llegaron a la norma: Abre las puertas a la convivencia y ciérralas a la violencia, reflexionando antes de actuar, dialogando y respetando a todas las personas tal y como son para ser respetado. Los niños presentaron la norma y explicaron cada frase: por qué “dialogando”, por qué “reflexionando antes de actuar”, etc. Cuando había un problema, eran ellos quienes decían “esto va en contra de nuestra norma”.

Un caso real compartido por una madre de la comisión de convivencia en 2019: detectaron que una niña de seis años tenía pensamientos suicidas debido a acoso en los baños. Al iniciar la construcción de la norma, la hermana de la niña detectó la situación, intervino, la protegió y detuvo la agresión, diciendo a los agresores que eso iba en contra de la norma. El bullying cesó y la niña mejoró drásticamente. La madre relató cómo su hija dijo a quienes la defendieron: “Muchas gracias, eres como mi segunda madre”.

Esto es lo que pasa cuando los estudiantes son protagonistas del modelo dialógico. Pero para que el modelo funcione, hay que trabajar los conceptos clave: qué es violencia, el discurso coercitivo dominante (que promueve atracción hacia la violencia), el lenguaje del deseo y el lenguaje de la ética. El lenguaje del deseo es el que genera atracción; los niños hablan desde ahí. Las personas adultas solemos hablar desde la ética (“es un chico bueno”, “te conviene”). Hay que usar el lenguaje del deseo a favor de quienes tienen valores igualitarios.}

En Teach for Evidence se explica cómo vaciar de atractivo a las personas violentas y trasladarlo a quienes no lo son. También se trabaja el enfoque bystander: solo hay dos posibilidades —o soy cómplice o actúo. No hay punto medio. Los niños deben aprender desde pequeños a intervenir y posicionarse del lado de la víctima.

Esto es algo muy importante que tenemos que trabajar. Primero, tenemos que saber que existe un discurso coercitivo dominante que está promoviendo, en las interacciones cotidianas —en las redes sociales y también en las relaciones entre iguales—, la atracción hacia actitudes y personas violentas. Este discurso se expresa muy bien en la idea de que las personas violentas son atractivas y

deseables para las relaciones, mientras que las personas buenas son vistas como aburridas, “sosas”, estables y correctas, pero vacías de atractivo.

Esta cita lo expresa muy bien y es un ejemplo muy claro:

“Mis papás me dicen que me case con un chico bueno”, lo cual es éticamente correcto, pero totalmente vacío de atractivo. “Y yo les hago mucho caso: hasta que me tenga que casar, me dedico a divertirme con chicos malos”.

Esto tenemos que entenderlo. En los materiales de Teach for Evidence hay recursos y referencias que nos ayudan a comprenderlo, y también hay literatura científica al respecto. Pero primero debemos entenderlo como personas adultas para poder trabajarlo con los chicos y chicas en el día a día, en los diálogos cotidianos y en los encuentros que organicemos, de modo que podamos identificar que este discurso existe. Es complejo de entender a veces, pero las personas adultas tenemos que identificar que existe un lenguaje del deseo y un lenguaje de la ética, que son dos cosas distintas.

El lenguaje del deseo aparece cuando expresamos con palabras la atracción hacia algo o hacia alguien: cuando hablamos con entusiasmo, con emoción, cuando nos “encendemos” hablando de lo que nos gusta. El lenguaje de la ética, en cambio, es cuando hablamos desde el bien, desde lo que es éticamente correcto: “no te conviene andar con ese chico porque te va a ir mal en la vida”, “es una mala persona”, “los chicos malos van a acabar mal”. Las personas adultas solemos utilizar mucho más este lenguaje de la ética.

Pero los chicos y las chicas, desde muy pequeñitos —y luego pondría ejemplos de niños muy pequeños— se mueven con el lenguaje del deseo. Es lo que hablan con sus pares y con sus familias: de quién les gusta, quién les atrae, quién les cae mejor, quién es más divertido. Si no tenemos en cuenta que existe esta diferencia, entonces en los encuentros dialógicos les hablamos todo el tiempo desde el lenguaje de la ética, promoviendo cosas éticamente correctas, pero no nos damos cuenta de que, fuera de ese encuentro dialógico o en otros espacios, se está promoviendo un lenguaje del deseo que genera atracción hacia quienes molestan a los demás, hacia quienes pegan, hacia quienes son “los patanes”, “los malos”, o como se les llame en cada contexto.

Ahora bien, esto se puede dar la vuelta; no es algo fijo. En las comunidades de aprendizaje tenemos muy claro que se puede transformar ese lenguaje del deseo en el día a día: dejar de utilizar el lenguaje del deseo para los chicos y chicas que tienen actitudes violentas y trasladarlo hacia quienes encarnan los valores que queremos potenciar: valores igualitarios, de no violencia. Pero para poder hacerlo, tenemos que identificar primero el lenguaje del deseo y empezar a utilizarlo conscientemente, dirigiéndolo desde quienes ejercen violencia hacia quienes no la ejercen.

Este es un trabajo complejo; ahora lo explico muy rápido, pero es mucho más difícil en la práctica. Por eso, en el modelo dialógico, todo el tiempo, uno de los puntos clave es vaciar de atractivo a las personas violentas y a las actitudes violentas: que dejen de ser las que ganan atractivo. Porque hoy, en muchos contextos, mientras más “malos” son, más gustan. Si nos ponemos a pensar, encontramos muchos ejemplos de ello. Tenemos que cambiar eso en la escuela. Cuando trabajamos el modelo dialógico, lo primero que tenemos que tener claro es: vaciar de atractivo a las personas que ejercen violencia y trasladar ese atractivo a las personas —reales o de ficción— que tienen valores igualitarios.

Esto aplica tanto a personas de la vida real como a personajes de música, de literatura, de películas, que excluyen la violencia y se posicionan valientemente siempre del lado de las víctimas. Todo esto lo pueden ver con mucho más detalle en Teach for Evidence.

Otro tema clave para los encuentros dialógicos y para la construcción de la norma, en general, si queremos trabajar modelo dialógico, es tener clarísimo el enfoque bystander / upstander. Cuando una persona es testigo o sabe de un caso de acoso, de bullying o de violencia, solo hay dos posibilidades: o miro para otro lado y, por lo tanto, me posiciono del lado del agresor y soy cómplice, o actúo y contribuyo a parar esa violencia, posicionándome del lado de la víctima.

No hay punto medio. El “yo lo vi, pero mejor no me meto para que no se agrande el problema” en realidad agranda el problema, porque contribuye a que la persona agresora vea que actúa y nadie interviene, nadie “mete las manos”, nadie hace nada, y así sigue y sigue.

Trabajar con los estudiantes desde las primeras edades —desde preescolar, y si se puede desde antes— este enfoque es clave en el modelo dialógico y en las comunidades de aprendizaje para lograr violencia cero: que los chicos tengan claro que, si ven que alguien —aunque sea su mejor amigo, su primo o quien sea— le está pegando a otro, su papel es decirle “oye, para, no hagas eso”. Tener claro que, cuando hay una situación de violencia o acoso, me posiciono del lado de la víctima y actúo.

Hay muchas maneras de actuar; hay recomendaciones, orientaciones, pero lo fundamental es actuar para proteger a la víctima, frenar la violencia y pedir ayuda a personas adultas. Y las personas adultas tenemos que tener clarísimo que, si un niño o una niña nos pide ayuda, hay que hacerle caso, no minimizar lo que nos está contando ni lo que está viendo. Eso hay que trabajarlo constantemente con los chicos y chicas, tanto en actividades específicas como en las interacciones cotidianas.

Es importante que entiendan qué es un bystander: alguien que ve y mira para otro lado, y qué es un upstander: alguien que ve y actúa. Tenemos que empezar a trabajar estos conceptos y, además, empezar a ponerles lenguaje del deseo al segundo: lo que tiene que ser atractivo en sus aulas es ser upstander.

Si alguien actúa y es un upstander, debe “quedar mejor”, pero no solo desde el lenguaje de la ética (“qué bueno eres”, “qué responsable”), sino desde el lenguaje del deseo: “qué valiente”, “yo quisiera ser como tú”, “yo quiero amigos como tú”, “a las chicas grandes les vas a gustar mucho más haciendo esto”, “eres un superhéroe”. Dependiendo del contexto, usaremos unas expresiones u otras, pero la idea es utilizar el lenguaje del deseo para quienes se posicionan del lado de las víctimas, de modo que a los chicos y chicas les dé ganas de ser ellos y ellas quienes actúan.

Otro tema que, como ven, era importante —por eso he preferido detenerme en él, aunque tenga otras actuaciones de éxito que ya no voy a describir— es el de la violencia de género aisladora. Cuando trabajamos modelo dialógico, debemos conocer que existe la violencia de género aisladora: cuando quienes se posicionan como upstanders del lado de las víctimas sufren, muchas veces, ataques de los acosadores o agresores precisamente por posicionarse de ese lado.

Lo que quieren los agresores es que la víctima no tenga quien la ayude; mientras más sola esté, más fácil es seguir ejerciendo violencia. Por eso, si tú te posicionas del lado de la víctima, “cuidado contigo”, porque el ataque va también hacia ti: para destruirte a ti y que nadie más se atreva a hacerlo.

Eso tenemos que tenerlo muy claro: ocurre desde edades muy tempranas hasta la adultez. La doctora Rosa Valls es una de las personas que lidera este tipo de investigaciones, también en contextos universitarios, y está muy estudiado. Es un concepto que hay que conocer en las escuelas, pero no solo para saber que existe, sino para prevenir la violencia de género aisladora.

En Periódico de Educación, por ejemplo, pueden encontrar publicaciones sobre este tema. Y, por eso, cuando ustedes concreten la norma —como la que presenté antes— o el Club de Valientes, Violencia Cero, que está muy pensado sobre todo para las edades más pequeñas (aunque luego los propios niños lo van llevando a secundaria y otros niveles), es fundamental que lo hagan teniendo todo esto en mente: orientar el deseo hacia las personas no violentas, hacia el posicionamiento del lado de la víctima, hacia la prevención de la violencia de género aisladora.

El Club de Valientes, Violencia Cero es una de las concreciones del modelo dialógico más exitosas que existen y que más ha demostrado que los niños y niñas quieran ser upstanders, que quieran ser quienes protegen, quienes se posicionan. Cuando lo organicen, háganlo con estas ideas de fondo. Y, luego, si realizan otras acciones de convivencia en el marco del modelo dialógico, que sea siempre con estas claves en mente.



Aportes y Desafíos del Aprendizaje Dialógico en la Educación actual

Ramón Flecha

Muchas gracias. Es un honor también para mí compartir este momento de conferencia y de debate con ustedes. Muchas gracias al profesor Milton Trujillo y a todas y todos ustedes por organizar este encuentro tan transformador y tan positivo, que está generando tantas mejoras para las niñas, los niños, las chicas, los chicos, para la educación y para la sociedad.

Lo que voy a hacer es una presentación del aprendizaje dialógico dentro del título que ustedes me han propuesto. Como saben, el aprendizaje dialógico tiene siete principios. Voy a cumplir con lo que me han pedido abordando los desafíos actuales de la sociedad a partir de cada uno de estos principios.

Diálogo igualitario: Ustedes ya conocen lo que es el diálogo igualitario; además, lo han tratado otras personas ponentes en este mismo encuentro. Yo voy a dar otra visión para no repetir lo que ya conocen: una visión fundamentalmente científica.

Ustedes han estado hablando de evidencias científicas, y voy a mostrar cómo los principios del aprendizaje dialógico —en este caso, el diálogo igualitario como primer principio— se han basado en los conocimientos científicos disponibles en todas las ciencias (no solo en educación) desde los años 70, y cómo, a su vez, han contribuido a producir cambios y transformaciones en la propia ciencia y en el conjunto de la sociedad.

Ustedes saben que hemos salido del COVID poniéndonos vacunas como la Pfizer, la Moderna o la Janssen. Estas vacunas son completamente nuevas: durante más de cien años las vacunas consistieron en introducir “el bichito” debilitado en el cuerpo; en cambio, ahora se engaña al cuerpo mediante una proteína, sin necesidad de introducir el agente que contagia. Y saben también que eso ha sido posible gracias a las investigaciones científicas —principalmente las de Katalin Karikó, hoy reconocida con el Premio Nobel—, que dedicó más de treinta años a crear el principio del ARN mensajero con el cual se lograron estas vacunas.

Es importante decirlo porque la mayoría de la ciudadanía sabe que se ha puesto la vacuna Pfizer —o la que sea—, pero no sabe qué hay detrás. Es necesario hacer diálogo igualitario con todas las personas para que conozcan las evidencias científicas que han mejorado su situación. Del mismo modo, muchas familias, profesionales e investigadoras saben que con determinadas actuaciones educativas de éxito —como grupos interactivos, tertulias dialógicas, modelo dialógico de convivencia— se mejoran los resultados educativos. Como ya mostró la profesora Rosa Valls con un gráfico muy parecido, incluso los sectores más desfavorecidos y más pobres pueden superar las distintas áreas, superar la media del país e incluso alcanzar los niveles de las escuelas de más alto nivel socioeconómico.

Eso es posible porque ha habido investigaciones, teorías y prácticas que han permitido llegar a esta evolución. Igual que las vacunas no salen de la nada, las actuaciones educativas de éxito tampoco salen de la nada: surgen de un diálogo igualitario que une, en la misma interacción, a personas de los niveles más altos de la sociedad —por ejemplo, al nivel científico— y a personas que han tenido menos oportunidades, incluso quienes no han podido aprender a leer y escribir.

Ese diálogo ha cambiado y está transformando completamente la ciencia y la sociedad. De la imposición a la co-creación científica: Hasta hace quince años, muchos investigadores e investigadoras decían que la población solo tenía “sentido común”, y que el sentido común estaba lleno de errores. Por lo tanto, según ellos, no había que dialogar con la ciudadanía: había que imponer desde arriba medicamentos, tratamientos o determinadas actuaciones en el aula.

En España tuvimos la LOGSE (1990), una ley que desafortunadamente no solo empeoró los resultados educativos en España, sino también en varios países latinoamericanos porque influyó en sus políticas. Esa ley decía con claridad que las familias no debían intervenir, porque “no entendían de currículum” ni de educación, y que esas decisiones eran competencia exclusiva del claustro docente.

Además, a los maestros tampoco se les permitía dialogar con investigadores universitarios: los catedráticos decidían lo que el profesorado debía hacer, y el profesorado se lo imponía a niños, niñas y familias. No había diálogo igualitario.

Estas dinámicas estallaron después de la crisis económica de 2008 y sus consecuencias en 2010, cuando se comenzó a exigir que quienes crean ciencia debían contribuir realmente a la sociedad. Así surge la noción de impacto social, ya señalada también en la ponencia de Rosa Valls. Y aquí está el punto clave del diálogo igualitario: los conocimientos científicos deben producirse en co-creación. Hoy tenemos investigadores de Alzheimer que co-construyen conocimiento con familiares que cuidan enfermos, o incluso con personas que están en las primeras etapas de la enfermedad. Ese diálogo igualitario nació en educación —en las experiencias de aprendizaje dialógico— y se extendió posteriormente a todas las ciencias: biología, ingeniería, medicina.

Esto fue promovido por personas como ustedes, que no hicieron caso a las líneas de la LOGSE y que apostaron por abrir las aulas a las familias, a los niños y niñas, a la comunidad. Gracias a ese diálogo igualitario lograron mejoras extraordinarias en los resultados educativos.

Estamos en una época de victoria científica y social de lo que ustedes están haciendo. No solo ocurre en las aulas, sino en la investigación científica mundial. Se ha llegado a estos criterios gracias a diálogos que han involucrado tanto a personas analfabetas como a premios Nobel de Física, Medicina o Química.

Y no solo diálogos científicos, sino profundamente humanos. Ese premio Nobel de Física con quien hemos trabajado nos contaba cómo, siendo niño, su familia lo dejó en casa de otra familia —desconocida para él— antes de

ser llevada a un campo de concentración del que no regresaron. La familia que lo acogió arriesgó su vida para salvarlo. Esa experiencia marcó su sentido de responsabilidad hacia la humanidad. La amistad con otro científico, con quien trabajó hasta su muerte, fue clave en el descubrimiento que le dio el Premio Nobel. Sin esa amistad —decía él— no habría sido posible.

Inteligencia cultural: Ese diálogo igualitario que nació en educación se complementa con el segundo principio: la inteligencia cultural.

En 1979 se publicó *La distinción*, de Pierre Bourdieu, que sostenía que los gustos culturales están estructurados socialmente: que el gusto por la cultura “excelente” pertenece a los sectores altos, y que es imposible que a los sectores populares les guste esa cultura.

Justamente ese mismo año comenzó la primera tertulia literaria dialógica, que demostró lo contrario: que todas las personas tienen inteligencia, que esta se concreta de distintas formas según los contextos en los que se ha vivido, y que todas y todos —independientemente del origen social— pueden disfrutar de las mejores creaciones de la humanidad.

Eric Olin Wright, quien en aquel momento era presidente de la American Sociological Association, afirmó al conocer a Ana Lebrón —una de las participantes de la primera tertulia— que las tertulias literarias dialógicas demostraban que Bourdieu se había equivocado. ¿Por qué? Porque Bourdieu no dialogaba. Decía que para crear teoría había que mantener la distancia para no “contaminarse” de lo que decían las personas sobre las cuales escribía.

Una de las participantes de la primera tertulia lo expresó así: “Si Bourdieu hubiera dialogado con nosotras, se habría dado cuenta de que leemos obras que él no lee”. Exactamente.

Las tertulias dialógicas no fueron solo de literatura: también de música. Una clarinetista titulada en el conservatorio, tras 17 años de estudiar música, quedó espantada al ver lo que Bourdieu escribía sobre música en *La distinción*: barbaridades que cualquier persona que entienda de música reconoce de inmediato. Escribió en *Periódico de Educación*: “Solo pude reírme al ver que Bourdieu decía que El clave bien temperado de Bach era música distinguida

y que la Danza del sable de Khachaturian era devaluada por pertenecer a un género inferior”. Y añadía: “Es increíble que alguien pueda escribir eso sin saber que El clave bien temperado es tan popular que aparece incluso en películas comerciales”.

Cuando en 2010 se señaló públicamente que quienes investigaban sobre pobreza solo estaban haciendo diagnósticos —sin contribuir a mejorar nada—, se produjo un punto de inflexión. Se dijo con toda claridad: “Se acabó. Quien no dialogue con las personas sobre las cuales escribe o investiga, es ignorante. No sabe. Y no debemos hacer caso de lo que dice porque no contribuye a mejorar la educación.”

A partir de ese momento se decidió: solo se seguirá la ciencia creada por quienes dialoguen con la ciudadanía. Ese cambio generó una transformación enorme en la investigación mundial. Y aquí aparece otro de los principios del aprendizaje dialógico.

Creación de sentido / Transformación social: El Club de Valientes, Violencia Cero, del cual ustedes han hablado en este encuentro, es un ejemplo clarísimo. En una de las presentaciones vimos cómo una escuela logró implementar este modelo dialógico de convivencia con una calidad extraordinaria. Pues bien: en esa misma escuela participaban personas vinculadas a la federación de fútbol de su localidad. Y gracias a eso, la federación —con 28.400 futbolistas, la mayoría menores de edad— adoptó el modelo dialógico de convivencia basado en el Club de Valientes.

Pasar de una sola escuela a toda una federación con miles de chicos y chicas es una transformación extraordinaria. Y no solo eso: la FIFA conoció el video que elaboraron siguiendo el modelo dialógico y decidió adoptarlo y traducirlo para enviarlo a las federaciones de todos los países del mundo, incluidas las de Colombia. La FIFA está recomendando que ese video se use en la formación de futbolistas, árbitros, entrenadores y entrenadoras. Este es el tipo de transformaciones que está generando el aprendizaje dialógico. No sólo mejora aulas. Mejora sociedades enteras.

Impacto social: una creación del aprendizaje dialógico. Uno de los grandes aportes del aprendizaje dialógico es el concepto de impacto social, que nació en este movimiento y hoy recorre el mundo.

Tanto es así que la Unión Europea está por aprobar —este año o el siguiente— una legislación que obligará a todas las compañías con más de 500 empleados a realizar informes de impacto social, con mecanismos obligatorios para corregir impactos negativos. Y esos informes deberán elaborarse en diálogo con la ciudadanía, no solo desde la empresa. Hay compañías que ya comenzaron a hacerlo antes de que sea obligatorio. Una de ellas es Falabella, presente en Colombia. Hemos trabajado con ellos porque se han tomado en serio el diálogo con la ciudadanía para aumentar su impacto social.

Aprendizaje dialógico, transformación global: El aprendizaje dialógico está transformando el mundo. Las transformaciones que ustedes realizan en Colombia están llegando, directa o indirectamente, a otros países. Muchos conocen la teoría del “vuelo de la mariposa”: que un pequeño movimiento puede influir en el clima del planeta. Pues bien: lo que están haciendo ustedes es infinitamente más poderoso que el vuelo de una mariposa. Cada día, niñas y niños —en aldeas, en barrios urbanos, en escuelas rurales, en escuelas pequeñas y grandes— construyen conocimientos, relaciones, emociones y sentimientos en diálogo igualitario con otras personas. Eso cambia sus vidas y cambia el mundo.

Dimensión instrumental: El cuarto principio del aprendizaje dialógico —la dimensión instrumental— ha sido fundamental para mejorar resultados educativos y lo será aún más en el futuro. Los grupos interactivos logran mejores resultados instrumentales que cualquier otra forma de organizar el aula. ¿Por qué? Porque la clave es la interacción dialógica entre los propios chicos y chicas.

Pero todo esto se ha generado con una fuerte dimensión instrumental, con la formación intelectual de personas de ciencia, de pedagogos y pedagogas y de profesionales de múltiples disciplinas. Como ustedes posiblemente saben, en CREA —creadores y creadoras del Proyecto Comunidades de Aprendizaje— llevamos realizando tertulias intelectuales dialógicas desde 1991: una sesión cada quince días.

En esas sesiones leemos los libros y obras más importantes de todas las ciencias, no solo de las ciencias sociales, sino también de neurociencia, biología, filosofía, historia, etc. Además, lo leemos con el libro en la mano: siempre debemos decir de qué página estamos hablando. Esto elimina una costumbre común en quienes han creado teorías —incluso teorías muy famosas— que consiste en hablar no sobre lo que han leído, sino sobre lo que no han leído.

El libro *Comunidades de Aprendizaje, Guía*, que ustedes conocen, tiene la garantía de que todos los autores y autoras hemos leído directamente las obras fundamentales de todas las ciencias que allí se citan o discuten. No significa que cada persona haya leído todo, pero sí que entre todas hemos leído las obras centrales, garantizando rigor. No existe hoy en la pedagogía mundial ninguna teoría construida de esta manera, con este nivel de lectura directa, rigurosa y contrastada.

Por eso fue tan famoso aquel libro irónico que enseñaba “cómo hablar de libros sin haberlos leído”. Se vendió muchísimo y generó debate porque todos sabíamos que eso pasaba constantemente. Recientemente, en el Congreso Europeo de Sociología del verano pasado, en el área de Teoría Sociológica se repetía en todas las sesiones que “los estudiantes ya no leen”. Cuando me tocó intervenir, comencé diciendo: quienes no leen son muchos profesores y catedráticos. Se dice que *Economía y sociedad*, de Max Weber, es el principal libro de las ciencias sociales. Pues bien: salvo miembros de CREA, no conozco a nadie —ni siquiera catedráticos de sociología— que lo haya leído completo. La mayoría llega apenas a la página 80 u 85, según la edición. Y eso es solo una parte mínima del libro.

Pero hay casos todavía más escandalosos. Por ejemplo, muchos consideran “gran intelectual” a Michel Foucault; sin embargo, en *La arqueología del saber* afirma que nunca utilizó la palabra estructura en su libro anterior, *Las palabras y las cosas*. Cualquiera puede abrir *Las palabras y las cosas* y comprobar que utiliza la palabra estructura más de setenta veces —una de ellas incluso en el índice. ¿Será que los seguidores de Foucault no han leído ni siquiera el índice? Solo así se entiende que incluso lo propongan como referente para educación, cuando era una persona que defendió la pederastia y la violación, tanto en sus libros como en manifiestos públicos.

He dirigido —en encargos de la Comisión Europea— equipos de especialistas de todas las ciencias (cáncer, ingeniería, neurociencias, sociología, etc.) para desarrollar los criterios de impacto social y político. Cuando estos especialistas se enteraban de que uno de los autores más citados en educación, incluso en educación sexual, defendía la pederastia, se escandalizaban. Me decían: “¿Es posible que quienes proponen teorías educativas no lean nada realmente?”.

Esto es precisamente lo que evitan las tertulias intelectuales dialógicas. Personas como Foucault, además de defender prácticas inaceptables, tenían un nivel intelectual inferior al de muchos profesores, e incluso inferior al de estudiantes de secundaria avanzada que he conocido.

Creación de sentido: Este es el principio más importante y el más difícil. Tenemos que lograr que cada niña y niño, cada docente, cada madre y padre que se levanta por la mañana —acompañando a un niño o niña a la escuela o esperando a recibirlo en el aula— llegue con ilusión, con emoción, deseando encontrarse con las personas que forman parte de ese espacio educativo.

Pero para eso necesitamos cuidarnos; necesitamos sentirnos cuidados y cuidadas. Y para ello hay que crear belleza. Debemos ser artistas: artistas sociales, creadores y creadoras de belleza humana.

Permítanme leer una cita de mi libro *La sociedad dialógica*, que ha gustado mucho entre colegas de ciencias no sociales: “Las personas que eligen la belleza cuidan la decoración material de sus casas: si cuelgan cuadros en la pared de la habitación principal, serán bonitos, como *La noche estrellada* de Van Gogh, no un urinario de Duchamp. Pero les importa todavía más la decoración humana de cualquier habitación. Cuando estamos en un espacio, tenemos recuerdos intensos y profundos de lo que hemos vivido allí. Esos recuerdos —conscientes o inconscientes— influyen en nuestra vida y en las relaciones que establecemos. Algunas personas decoran sus casas y otros espacios con maravillosas relaciones llenas de belleza: emociones, sentimientos y sensaciones, además de cuadros u objetos. No invitan a quienes quieren destruir esa belleza; no permiten que nadie utilice *La noche estrellada* como mantel para un sucio festín.”

Tenemos que lograr no solo que las escuelas estén físicamente bien decoradas, sino que sean espacios donde todas las relaciones sean bellas. Y esto se puede lograr. De hecho, muchas comunidades de aprendizaje han dado pasos extraordinarios: lugares donde la gente quiere estar, donde la belleza de las relaciones transforma la vida cotidiana.

Cuando ustedes regresan a su antigua escuela —como yo vuelvo a la mía, a la de primaria y secundaria, sesenta años después— claro que recuerdo el patio donde jugábamos fútbol. Pero lo que más recuerdo es la belleza humana de las relaciones que viví allí. Eso pesa más que las paredes. Pintura, música, arte: todo eso es fundamental. Pero crear belleza en las relaciones humanas es más importante todavía. Quienes trabajamos en educación, si creamos relaciones llenas de belleza, somos artistas sociales. Sé que aún no se nos reconoce como tales —igual que a los pintores antes del siglo XVI, que solo eran considerados “artesanos”—, pero ese reconocimiento llegará. Y para esa belleza debemos cuidar las emociones, sí, pero sobre todo los sentimientos, que son aún más importantes. No han estado tan de moda porque fueron opacados por las emociones, pero los sentimientos —como la amistad— son decisivos.

Las actuaciones de éxito y el modelo dialógico —grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, comisiones mixtas— crean amistades profundas, incluso amistades que duran toda la vida. En la ciencia del más alto nivel también es así. Rita Levi-Montalcini y Stan Cohen, dos Nobel, decían: “Somos buenos tú y yo, pero juntos somos maravillosos”. Lo mismo François Englert y Roger Brout: su amistad hizo posible el descubrimiento que llevó al Nobel. Es con esa amistad que podemos lograr la belleza que da sentido a la escuela.

Erradicar la violencia: evidencias científicas: Debemos erradicar todo tipo de bullying, toda violencia de género que hoy afecta a niños y niñas desde edades cada vez más tempranas. Pero sobre estos temas circulan muchos bulos. La serie Adolescencia ha reactivado debates mundiales, pero casi siempre desde el error: “el problema son los celulares”, “el problema son las redes sociales”. No. Está científicamente demostrado —como muestra un artículo reciente del Instituto de Criminología de Cambridge— que el problema es que, desde que nacen, se fomenta en muchos niños la atracción hacia la violencia: “lo malo es divertido”, “lo bueno es aburrido”.

Eso tiene solución. La Comisión Europea ha identificado solo trece programas que realmente funcionan para eliminar la violencia y mejorar la convivencia escolar. La mayoría de programas que se usan en el mundo no sirven aunque dicen que sí. No presentan ninguna evidencia. En cambio, entre esos trece programas efectivos está el modelo dialógico de convivencia y el Club de Valientes, Violencia Cero. No se aplican en muchos contextos, pero son muy efectivos.

Redes sociales y evidencia científica: En relación con la serie Adolescencia, hay que decirlo claramente: sí, en redes sociales hay mucha basura. Pero también están las evidencias científicas que superan el bullying. En cambio, en los medios oficiales, en muchas conferencias sobre convivencia, esas evidencias no aparecen.

Cuando el Ministerio de Ciencia me encargó el informe sobre cómo lograr una comunicación inclusiva de la ciencia, descubrimos que las personas, especialmente las familias de comunidades de aprendizaje, están llegando a las evidencias científicas antes que los gobiernos y las universidades, gracias a las tertulias científicas dialógicas.

Inteligencia artificial y rigor científico: Ahora tenemos la inteligencia artificial. Algunos dicen que “nos superará”. No hay ninguna evidencia de eso. Los que lo dicen son futuristas.

Lo que sí sabemos es que los modelos actuales de IA no aseguran la corrección científica, especialmente en educación. Están llenos de bulos. Por eso debemos usar filtros científicos, como las plataformas ciudadanas creadas con apoyo de la Comisión Europea: SAFO (género) y ADAYANA (educación).

La IA está cambiando. Entre GPT-4 Turbo y GPT-4.5 hubo mejoras muy considerables. Por ejemplo, GPT-4 Turbo atacaba el amor romántico; GPT-4.5 ya duda; y casi con certeza GPT-5 afirmará lo que dicen las evidencias científicas: que el amor romántico es una de las conquistas más importantes y revolucionarias de la humanidad, y que es una de las mayores garantías para superar la violencia.

Amor y violencia no pueden coexistir. Que alguien llame “amor” a la violencia no lo convierte en amor —como hay quienes dicen que el COVID se cura con lejía. El amor y la amistad son las mayores garantías para superar cualquier violencia.

Solidaridad e igualdad de diferencias: Como saben ustedes, la solidaridad es otro de los principios del aprendizaje dialógico. En la solidaridad y en los valores está muy claro que la juventud, la adolescencia y la infancia aprenden de nosotros y nosotras más por lo que hacemos que por lo que decimos. Solo hay valores cuando esos valores se practican; hablar de ellos sin ponerlos en acción no transforma nada.

Como ustedes saben, el CREA, centro investigador creador del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, es líder mundial en temas de violencia de género. Cuatro personas de CREA estamos dentro de las diez investigadoras científicas primeras del mundo en los rankings internacionales sobre violencia de género. La persona que realizó la primera investigación científica al respecto es la profesora Rosa Valls, a quien tienen con ustedes.

En CREA damos ejemplo en nuestras vidas y en nuestras profesiones. No consentimos la más mínima violencia. Siempre apoyamos a las víctimas. Fuimos el primer centro de investigación que, ya en 2003, realizó un pronunciamiento claro, explícito y escrito contra todo tipo de violencia de género. Este año, en enero, hemos sido nuevamente el primer centro de investigación del mundo en hacer un pronunciamiento claro y escrito —que pueden ver en nuestra web— contra la violencia ejercida a través de abusos de poder.

En ambos casos hubo algunas personas de CREA que se opusieron a esos pronunciamientos. Esas personas hoy ya no forman parte de CREA. Si no están en contra de todo tipo de violencia, no las queremos dentro del centro, porque entonces no podríamos defender con legitimidad el concepto de “violencia cero” en las Comunidades de Aprendizaje o en cualquier otro espacio. Y eso exige un esfuerzo.

El profesor Alfonso Rodríguez ya les habló de la violencia de género aisladora. La ONU lo señala con claridad: existe bullying porque no hay apoyo. Los niños y niñas que sufren bullying no encuentran apoyos de otros niños y

niñas que los defiendan. ¿Por qué no encuentran apoyo? Porque los agresores atacan cruelmente a quienes ayudan a las víctimas. ¿Para qué los atacan? Para que nadie ayude, para aislar a las víctimas.

Si queremos acabar con la violencia de género y con el bullying, debemos establecer claramente —en nuestras escuelas, centros de investigación y países— la obligación de enfrentar también la violencia aisladora, aquella que se ejerce contra quienes ayudan.

Debemos proteger a quienes protegen. Eso hacemos en CREA. Estamos trabajando con parlamentos que están aprobando legislaciones al respecto. Jueces y juezas de distintos países nos contactan para formarse en cómo identificar la violencia de género aisladora. Y gracias a ese diálogo —los diálogos nunca son una pérdida de tiempo si siguen los principios del aprendizaje dialógico— se eleva también nuestro nivel científico.

Los jueces y juezas nos han pedido precisar cuáles son las consecuencias para la salud de la violencia aisladora. Esa violencia que se da en escuelas cuando alguien quiere defender a la víctima de bullying y se le llama “chivato” o “chivata”. Hemos tenido que precisar y publicar en revistas muy destacadas de salud cuáles son esas consecuencias: tanto para las víctimas directas como para quienes ayudan.

¿Y qué pasa con quienes ayudan? Que sufren ataques y tienen consecuencias enormes para su salud. Cuando los agresores no logran con quienes ayudan a las víctimas, atacan a sus familias: a sus hijos, a sus hijas.

Quien les habla, por ejemplo, lleva 29 años sufriendo ataques por haber apoyado a una menor violada por un agresor de menores. Es posible que lo hayan visto en redes sociales, donde utilizan cuentas anónimas para calumniarme a mí y a personas de CREA. Cuando no lograron atacarnos directamente, fueron tras nuestros hijos e hijas, y tuvimos que cambiarlos de escuela. Eso también tiene consecuencias para la salud.

Y afecta incluso a las víctimas directas: cuando una víctima sabe que llevas 29 años sufriendo por haberla ayudado, ella también sufre. Esa lacra debe terminar. Hay que movilizarse en apoyo de quienes apoyan.

En CREA lo hacemos siempre. Siempre defendemos a toda víctima y siempre defendemos a quien se convierta en víctima por haber ayudado a otra. Si alguna persona de CREA no actúa así, inmediatamente queda fuera del centro.

Igualdad de diferencias: El siguiente principio —el último— es la igualdad de diferencias. Todas las personas nacemos con la misma sangre. No hay niños y niñas que nazcan con sangre azul y otros con sangre roja, como se decía en otras épocas. Todos los niños y niñas tienen capacidades infinitas de aprendizaje, independientemente de su color, origen o nivel económico.

Si aplicamos bien las actuaciones educativas de éxito —como ustedes lo están haciendo—, con niños y niñas de niveles económicos bajos y de todas las culturas podemos lograr y estamos logrando éxitos impresionantes.

En la escuela Mare de Déu de Montserrat —de las más humildes de Cataluña—, cuyos datos ya les mostramos la profesora Rosa Valls y yo, estamos entrevistando hoy a quienes fueron alumnas hace 12–14 años, como la conocida Ania que habló en el Parlamento Europeo. Ahora tienen 24–25 años y ya han construido carreras universitarias impresionantes, con profesiones de excelencia.

No es verdad que el nivel educativo dependa del nivel socioeconómico.

No es verdad que dependa del nivel académico de los padres, o sobre todo de la madre.

No es verdad que dependa del color de la familia.

Depende de las actuaciones educativas que se realizan con esos niños y niñas. Si son actuaciones de éxito —como las que ustedes aplican— salen adelante. Si no son de éxito, no salen adelante.

Es curioso que muchos maestros y maestras somos hijos de padres y madres que no pudieron ir a la escuela o apenas fueron, y aun así pudimos estudiar una carrera universitaria. Pero durante años se hizo caso a autores y autoras como el creador de la LOGSE española, Ausubel, y su “aprendizaje significativo”, un intelectual mediocre —como también lo son Foucault o Bourdieu— al que se le dio demasiada autoridad.

Ausubel dijo cosas tan graves como esta, cito literalmente: “Muchos padres negros poseen escasa escolaridad y, por consiguiente, son incapaces de a veces voy a la Biblioteca de Bilbao un domingo por la tarde y veo madres — muchas latinoamericanas que limpian oficinas toda la semana— haciendo deberes con sus niños. ¿Cómo se puede decir que las personas pobres no valoran el aprendizaje de sus hijos? Ausubel hablaba de estas personas sin dialogar con ellas.

Quien dice que hace ciencia sin hacerlo dialógicamente no está haciendo ciencia. Está haciendo pseudociencia. Solo proyecta sus propios prejuicios — en este caso, racistas. Todas las escuelas que siguieron a Ausubel lograron resultados muy pobres, especialmente con estudiantes de diversas culturas. Era dogma en España en los años 80 y 90.

Si recurrimos a las plataformas científicas ciudadanas, vemos que la implicación de las familias eleva las expectativas y los resultados del alumnado. Sabemos muy bien que ese padre o madre que ayuda a hacer deberes — aunque nunca haya podido ir a la escuela— logra éxitos extraordinarios en sus hijos e hijas. Si además les abrimos la escuela, como hacemos en Comunidades de Aprendizaje, el éxito es aún mayor.

Muchos profesores universitarios siguen enseñando Ausubel como teoría maravillosa. Yo mismo he preguntado varias veces en Twitter: “¿En qué escuela ha mejorado los resultados el aprendizaje significativo?” Nadie ha respondido. No existe tal evidencia. No se puede afirmar que una cultura tenga menos capacidad de aprendizaje que otra. Lo que ocurre es que a algunas culturas se les ofrecen menos posibilidades.

Buenas noticias: La mejor noticia es lo que ustedes están logrando con los niños y niñas, y eso está avalado por la neurociencia. Tras Rita Levi-Montalcini, el neurocientífico más destacado, Eric Kandel, escribió: “Si el lector recuerda algo de este libro, será porque su cerebro ha cambiado ligeramente después de leerlo. Esta capacidad de desarrollar nuevas conexiones sinápticas como resultado de la experiencia parece haberse conservado a lo largo de la evolución.”

Pensemos lo que esto significa. No tenemos una base biológica fija sobre la cual se “edifica lo social”. Lo social transforma la biología. Lo que hacemos en las escuelas modifica el cerebro. Si leer un libro ya transforma el cerebro, imaginen lo que significa una experiencia educativa dialógica.

Los estudios neurocientíficos muestran las diferencias entre leer una obra clásica y leer un best seller. Tenemos que cuidar cada interacción: lo que leemos, cómo enfrentamos el bullying, cómo apoyamos a quienes ayudan, cómo cuidamos las amistades, cómo cultivamos los amores, cómo embellecemos nuestras casas, nuestras escuelas y, sobre todo, nuestras relaciones humanas.

Porque estamos transformando el mundo.

Solo transformando una escuela con el modelo dialógico de convivencia se logró que toda una federación de fútbol —28.400 futbolistas— transformara sus prácticas. Y ellos influyeron en la FIFA a nivel mundial.

El vuelo de una mariposa puede cambiar el clima, dicen. Imaginen lo que cambia el mundo cuando un niño o niña que llegaba los lunes atemorizado sabe que será recibido por un Club de Valientes que lo defenderá. Eso cambia su cerebro, y cambia también el cerebro de todos los niños y niñas del mundo. Ese es el objetivo de Comunidades de Aprendizaje: desaparecer el día en que todas las escuelas del mundo hagan lo que propone este proyecto, esas actuaciones educativas que más garantizan vidas llenas de bondad, de belleza y de verdad.



CONVERSATORIO



Introducción al Aprendizaje Dialógico desde la Razón Pedagógica

Milton Fernando Trujillo Losada

En los debates contemporáneos sobre educación reaparece con fuerza una preocupación fundamental: ¿Qué racionalidad está orientando hoy nuestra práctica pedagógica? Buena parte de las políticas educativas, los discursos de modernización escolar y, en general, las reformas que atraviesan nuestras instituciones, han consolidado dos tendencias que considero profundamente problemáticas: una racionalidad instrumental que reduce la docencia a procedimientos y formatos, y una racionalidad burocrática que consume el tiempo pedagógico y ahoga la reflexión sobre el sentido de lo que hacemos. En ambos casos, el maestro termina desplazado del centro de la acción educativa, y la enseñanza se vuelve un ejercicio técnico-administrativo que se aleja de su misión ética, intelectual y social.

Frente a ese panorama he planteado, en mis investigaciones recientes, la necesidad de recuperar la Razón Pedagógica como fundamento de la formación docente. Esta categoría articula tres saberes que no pueden seguir fragmentados: el saber práctico, que nace de la experiencia situada en el aula; el saber profesional, que vincula teoría, investigación y análisis crítico; y el saber pedagógico, que aporta la orientación ética, humanizadora y transformadora de la acción educativa. Sin esa articulación profunda, la docencia se convierte en un ejercicio técnico incapaz de comprender la complejidad social, cultural y humana que habita las escuelas.

En esa búsqueda por resignificar la acción docente, aparece una propuesta que ha demostrado, en distintos contextos y con resultados ampliamente documentados, su capacidad para transformar no solo el aprendizaje, sino también las relaciones, la convivencia y la cohesión comunitaria: el Aprendizaje Dialógico. Lo que quiero desarrollar aquí no es una explicación técnica del modelo, sino una lectura situada desde América Latina, vinculada a mi propio trabajo sobre la relación teoría-práctica, y orientada a mostrar por qué el Aprendizaje Dialógico constituye hoy un horizonte epistemológico y pedagógico indispensable para la educación contemporánea.

La historia de este enfoque es, en sí misma, profundamente pedagógica. En 1979, en el barrio obrero de La Verneda-Sant Martí, en Barcelona, un conjunto de vecinos, muchos de ellos con trayectorias escolares interrumpidas, decidieron crear una escuela de personas adultas en un contexto marcado por la pobreza y la exclusión.

Contra todo pronóstico, esas mismas personas comenzaron a leer, comentar y disfrutar obras consideradas “de alta cultura”: Kafka, García Márquez, Joyce, Lorca. Lo hicieron sin mediaciones paternalistas, sin simplificaciones didácticas ni materiales “adaptados”: lo hicieron desde el diálogo igualitario, la construcción colectiva de sentido y el deseo de acceder a la cultura universal. Esa experiencia, documentada por Ramón Flecha y posteriormente estudiada por el Centro de Investigación CREA, desmontó las teorías reproductivistas que dominaban la sociología de la educación y demostró que la escuela no está condenada a reproducir desigualdades: puede transformarlas.

A partir de esa experiencia se formuló la teoría del Aprendizaje Dialógico, que concibe el aprendizaje como un proceso profundamente social, mediado por interacciones, argumentos y vínculos. La educación, desde esta perspectiva, no es la transmisión lineal de información, sino la construcción colectiva de conocimiento en condiciones de diálogo igualitario. No es casual que autores como Vygotsky, Mead, Freire, Habermas y Gadamer aparezcan como pilares de este enfoque: todos coinciden en que la comprensión, el desarrollo y la identidad se construyen con otros, y que el habla, la argumentación y la escucha constituyen la base misma del pensamiento.

Desde Vygotsky sabemos que las funciones psicológicas superiores se originan primero en la interacción social y luego se internalizan. Esto implica que la escuela no puede limitarse a presentar contenidos: debe crear las condiciones para que los estudiantes participen en interacciones que amplíen su Zona de Desarrollo Próximo, que expandan sus posibilidades actuales y los conduzcan a aprendizajes que no podrían alcanzar solos. Desde Mead comprendemos que las expectativas que circulan en un entorno —miradas, gestos, palabras, silencios— configuran la identidad de quienes aprenden. Escuelas que naturalizan la categoría del “rezagado” o del “débil” perpetúan la profecía autocumplida; escuelas que construyen expectativas altas y solidarias activan procesos de crecimiento intelectual y emocional que transforman vidas. Y desde Paulo Freire aprendemos que el diálogo no es una técnica, sino una postura ética frente al otro: un modo de relacionarnos donde nadie educa a nadie y todos nos educamos en comunión, a través de la palabra compartida.

En mi propia investigación sobre formación docente he sostenido que el diálogo freireano, enriquecido con la racionalidad comunicativa de Habermas y la hermenéutica de Gadamer, constituye un fundamento indispensable para la docencia como ejercicio interpretativo, ético y político. El maestro, desde la Razón Pedagógica, no es un aplicador de técnicas ni un ejecutor curricular: es un mediador de voces, un intérprete de contextos y un generador de horizontes de sentido. Su tarea no se reduce a enseñar contenidos, sino a organizar interacciones que posibiliten la construcción colectiva de conocimiento.

El Aprendizaje Dialógico traduce estos principios en prácticas concretas. Sus siete principios —diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias— no constituyen un listado metodológico, sino una epistemología de la interacción educativa. En otras palabras: definen las condiciones en las que una interacción produce aprendizaje y aquellas en las que lo obstaculiza. Esto es fundamental para la formación docente, pues permite comprender que la calidad del aprendizaje depende de la calidad del diálogo, de las expectativas compartidas, de la solidaridad cognitiva y del reconocimiento mutuo entre estudiantes, docentes y comunidad.

Ahora bien, uno de los aportes más relevantes del Aprendizaje Dialógico —y que conecta directamente con la necesidad de formar docentes críticos— es

la distinción entre evidencia científica y evidencia científica de impacto social. No basta con que una estrategia educativa esté documentada o publicada; en educación se publican miles de artículos al año y no todos contribuyen a mejorar el aprendizaje. Las actuaciones educativas de éxito se reconocen porque cumplen cuatro criterios exigentes: están basadas en investigación científica rigurosa, han demostrado mejoras educativas y sociales en la práctica, pueden ser transferidas a distintos contextos y han sido validadas por la comunidad científica internacional. El proyecto europeo INCLUDED, financiado con el mayor presupuesto asignado en la historia de la Unión Europea para investigación en educación escolar, identificó seis actuaciones que cumplen esos criterios. Estas actuaciones —grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, participación educativa de la comunidad, formación de familiares, biblioteca tutorizada y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos— han mostrado su efectividad en más de veinte países, entre ellos Colombia.

Estas actuaciones funcionan porque no se centran en “hacer actividades”, sino en transformar el ecosistema de interacciones. Los grupos interactivos, por ejemplo, reorganizan el aula para multiplicar interacciones de alta calidad entre estudiantes y adultos. Esta disposición rompe con la lógica del agrupamiento por niveles, que la investigación ha demostrado que profundiza las brechas y reduce las oportunidades de quienes más apoyo necesitan. En los grupos interactivos, la heterogeneidad se convierte en potencia pedagógica: los estudiantes avanzados refuerzan su aprendizaje al explicar; quienes necesitan apoyo comprenden mejor al recibir explicaciones múltiples; y el docente asume un rol más sofisticado, orientando la dinámica, cuidando el clima emocional y generando condiciones para que todos aprendan más.

Las tertulias literarias dialógicas, por su parte, constituyen quizá una de las experiencias más poderosas para la formación del pensamiento crítico.

Lejos de considerar que los “clásicos” no son accesibles para los niños o para estudiantes con dificultades, las tertulias demuestran que, cuando se habilita un diálogo igualitario, cualquier persona puede leer, interpretar, argumentar y disfrutar textos de enorme complejidad. Se democratiza, así, el acceso a la cultura universal; se fortalece la argumentación; se amplían los horizontes simbólicos; y se recupera la dimensión estética del aprendizaje, tan

necesaria en tiempos donde la escuela parece organizada únicamente para responder a pruebas estandarizadas.

Las demás actuaciones —la participación de la comunidad, la formación de familiares, la biblioteca tutorizada y el modelo dialógico de convivencia— comparten esta lógica: ampliar las interacciones, fortalecer el sentido comunitario, elevar las expectativas, y construir una cultura escolar donde todos —docentes, estudiantes, familias y voluntarios— aportan inteligencias, saberes y experiencias. Lo que se transforma no es solo el rendimiento académico, sino la vida emocional de la escuela, la confianza colectiva y la dignidad de quienes participan en ella.

Los resultados son contundentes. En México, Colombia, Brasil, España y Chile, las evaluaciones externas muestran reducciones radicales en los niveles insatisfactorios de lectura y matemáticas, así como disminuciones significativas en conflictos escolares, violencia y acoso. En Colombia, experiencias como la Escuela Monteloro han mostrado que es posible pasar, en un año, de más del 45% de estudiantes en nivel insuficiente a menos del 10%. Y lo más relevante: estas transformaciones se logran sin aumentar recursos económicos, sin infraestructuras sofisticadas y sin alterar el currículo oficial. Lo que cambia es la manera de entender la enseñanza y la interacción.

Este punto me lleva de nuevo a la formación docente. El Aprendizaje Dialógico exige un profesional con tres competencias centrales: una competencia epistemológica que permita distinguir entre opinión, moda y evidencia científica; una competencia práctica-reflexiva que articule teoría y práctica desde la experiencia situada; y una competencia ética que reconozca al otro como interlocutor válido, capaz de aportar sentido, conocimiento y humanidad. El maestro dialógico se forma en y para el diálogo: argumenta, escucha, interpreta, media, cuestiona y crea.

Desde la Razón Pedagógica, esto implica que el docente no renuncia ni a su saber práctico ni a su saber pedagógico, sino que los integra con un saber profesional fundamentado. La docencia no se reduce a aplicar técnicas, sino a comprender críticamente el sentido de la acción educativa, a leer el contexto sociocultural, a decidir con criterio y a sostener el vínculo pedagógico como espacio de transformación ética y política.

Quisiera cerrar afirmando que el Aprendizaje Dialógico no es únicamente un modelo; es una manera de comprender la educación como un acto profundamente humano, donde la palabra compartida se convierte en vehículo de conocimiento, dignidad y justicia. En tiempos de polarización, violencia y fragmentación social, educar es, más que nunca, un acto de esperanza crítica. Una esperanza que no ignora las dificultades, pero que confía en la capacidad humana de dialogar, de aprender con otros y de transformar el mundo desde la escuela. Ese es, en esencia, el llamado de la Razón Pedagógica: rehumanizar la educación, recuperar su sentido y volver al corazón del vínculo que nos constituye como maestros.

Muchas gracias.



Experiencias de Aprendizaje Dialógico en Tertulias Pedagógicas

Esther Roca

Primero que nada, daros las gracias por estar aquí y, por supuesto, por lanzarnos este magnífico sueño. Espero que, desde la formación dialógica del profesorado, podamos aportar algunas pistas que nos ayuden a constituir esta red. Como había planteado para los minutos que tenemos —que espero que después podamos ampliar en el diálogo— realizaré una muy breve introducción a algunas cuestiones que, desde hace tiempo, están presentes en el debate internacional sobre la formación del profesorado dirigida a la mejora educativa. No cualquier formación docente, sino aquella que realmente genera impacto social.

Después hablaré específicamente de la actuación de formación dialógica del profesorado, cómo puede dar respuesta a los retos actuales y compartiré algunas pinceladas de la experiencia y de la red de formación docente que tenemos en Valencia, con muchísimo éxito desde hace más de diez años.

Una de las primeras claves que identifiqué en mi estudio doctoral sobre la formación del profesorado, y que quedó muy clara de forma emergente, es que la formación docente es el factor que más sistemáticamente incide en la mejora educativa. Una de las primeras revisiones que realicé consistió en analizar qué elementos mejoraban más —y de forma más persistente— nuestras escuelas y la educación de los niños y de las niñas. El factor que más se repetía en los estudios era la formación del profesorado. Claro está, no cualquier formación del profesorado.

Por eso analizamos qué características debía tener una formación docente que realmente fuera capaz de mejorar realidades sociales. Algunas de estas características, estoy segura, ya las conocéis; yo las recojo de forma breve y concreta. Una de ellas es que la formación del profesorado debe ir dirigida a la mejora educativa en la medida en que se evalúe por esa mejora de resultados. A veces evaluamos la formación más por la satisfacción docente —si me ha gustado, si no me ha gustado, si me lo he pasado bien— que por las mejoras reales que esa formación ha dado en mi aula, en mi escuela o en mi barrio.

Otra clave que encontramos en la literatura es que la formación del profesorado debe recoger cuáles son las evidencias científicas que, en ese momento, están generando mejoras en las diferentes realidades sociales. Es fundamental asegurar que la formación incorpora esas mejores evidencias científicas —no cualquiera— y después podremos debatir más sobre este tema. Otra característica que coincidía en los diferentes estudios era lo que se ha definido de formas diversas, pero que, en esencia, implica que la formación docente debe dirigirse a crear intelectuales orientados hacia una cultura de la posibilidad: es decir, que en cualquier realidad educativa se pueden lograr mejoras si ponemos en diálogo esas evidencias científicas.

En este sentido, otra característica necesaria es que la formación del profesorado requiere y necesita redes de confianza, redes de ilusión, redes que permitan crear juntos mejores realidades sociales. No es únicamente que yo estudie por mi cuenta esas evidencias científicas —que ya es un paso— sino que los espacios de formación con mayor impacto son aquellos que crecen en redes de confianza. Y, a su vez, estas redes nos permiten crear y co-crear conjuntamente, junto a esas evidencias científicas, mejores realidades sociales.

Necesitamos, entonces, espacios de formación docente que permitan trasladar esas evidencias científicas a las realidades educativas y promover que el profesorado, junto con otros agentes de la comunidad, pueda liderar esas mejoras. La idea en los espacios de formación docente de los que hablaremos hoy es ofrecer una alternativa para cualquier niño y cualquier niña, sin distinción, superando lo que en ese momento teníamos —y que supongo que allí también tendréis— que era una visión de determinismo educativo, de queja, de “aquí no se puede hacer nada”. Un espacio de formación dialógica del profesorado se define justamente al contrario: desde la ilusión de que sí podemos transformar

y analizar críticamente las realidades sociales que vivimos, para encontrar mejoras.

Cuando no lo hacemos así, lo que nos encontramos —y quizás sirva para analizar algunas realidades allí— es que muchas aulas, escuelas y sistemas educativos han diversificado al alumnado en distintos estilos curriculares, dando niveles más altos a unos y siempre los niveles más bajos a otros. Esto ha generado que el fracaso escolar persista, y que recaiga siempre en los mismos grupos: niños y niñas con necesidades educativas especiales, grupos vulnerables, personas en exclusión.

Además, otra amenaza que encontramos cuando no se impulsa una formación docente de calidad es que nuestras escuelas dejan de ser espacios 100% seguros —un derecho de la infancia—. Al no aplicar programas basados en evidencias científicas, la violencia entra en los centros educativos, impidiendo ofrecer un contexto seguro.

Otra cuestión del debate que nos animó a abordar esta formación dialógica fue el tema de la innovación. Vivíamos un momento de boom: nuevas metodologías, nuevas prácticas, mucha creatividad. Pero quisimos clarificar qué era innovación entendida rigurosamente como movimiento para mejorar realidades sociales. Innovar no significa aplicar cualquier cosa creativa que a mí me apetece; una innovación sería requiere asegurar que introducimos aspectos nuevos con cierta rigurosidad y evidencia de mejora educativa. Así creamos un espacio de formación que asegurara esa visión de la innovación.

También queríamos responder a otra amenaza: que, conforme pasó el tiempo y se puso de moda el uso de las evidencias científicas, surgió el riesgo de que “evidencia científica” se llamara a cualquier cosa. Algunos teóricos, profesores y catedráticos comenzaron a denominar “evidencia científica” a cualquier programa diseñado en la universidad o a cualquier estudio aislado. No. Nosotros buscamos aquellas evidencias científicas que han sido demostradas en muchas revistas de impacto científico internacional, en contextos diversos, y cuyos resultados han sido replicados. Esas son las evidencias que queremos introducir.

Otro reto que queríamos superar —y que abordó profundamente, por ejemplo, el sistema educativo finlandés— fue la necesidad de que el profesorado pueda tener juicios pedagógicos independientes, incluso respecto a algunas políticas educativas. A veces las leyes no están basadas en evidencias científicas. En el sistema educativo español, muchas leyes desde los años noventa han introducido bulos y ocurrencias. Cuando el profesorado está formado en evidencias científicas, protege a la infancia de esas ocurrencias; tiene la capacidad de generar juicios independientes.

Cuando analizamos, en el desarrollo de la tesis doctoral, qué decían los sistemas internacionales más avanzados sobre la formación docente y cuáles eran sus aspectos más relevantes, vimos que la formación dialógica del profesorado reunía todas estas características. En concreto, la actuación educativa de éxito de la tertulia pedagógica-dialógica. Por eso nos centramos en desarrollarla en la experiencia de Valencia.

Una de las claves fundamentales que vimos en las primeras lecturas sobre formación dialógica del profesorado fue que permitía reencantar los espacios de formación docente, que habían perdido brillo por la sensación de que no ofrecían mejoras. Queríamos, a través de la excelencia científica y humana de la formación dialógica del profesorado, devolver ese encanto.

La formación dialógica del profesorado implica que las actuaciones introducidas en esos espacios reúnen evidencias científicas de impacto social; aplican los principios del aprendizaje dialógico, diseñando los mejores entornos de interacción para construir conocimiento y aprendizaje, no solo para niños y niñas, sino también para el profesorado y para las personas adultas; y están dirigidas siempre al impacto social.

Cada sesión y cada espacio del seminario de Valencia se pregunta: “¿cómo va a mejorar esto la vida de los niños y niñas con quienes trabajamos?”. Entre las diferentes actuaciones docentes de éxito que podemos desarrollar en un espacio de formación dialógica, la estrella —porque tiene mayor respaldo y evidencia científica— es la tertulia pedagógica-dialógica.

No entraré a explicar en detalle qué es, porque funciona igual que las demás tertulias dialógicas que conocéis, con la característica de que lo

que leemos son las mejores obras de la humanidad en educación, psicología, sociología, según los temas que queramos profundizar. Las leemos de primera mano con el profesorado y otros agentes educativos para ver cómo esas aportaciones teóricas mejoran nuestras realidades educativas.

Cuando me preguntan cómo decidimos qué leer, la respuesta es clara: empezamos leyendo las grandes obras que respaldan las actuaciones educativas de éxito, y también artículos científicos de primer y segundo cuartil, sobre los temas que más preocupan al profesorado: prevención del abuso sexual, participación de la comunidad, educación especial, grupos vulnerables, etc.

En el seminario trabajamos también con las plataformas SAFO y Adayana. Además de estas lecturas, debatimos en comisiones de trabajo, leemos y creamos conocimiento con otros agentes educativos e investigadores para ver cuáles actuaciones ayudan más a mejorar la vida de los niños y niñas.

Quiero introducir brevemente algunos impactos del seminario de Valencia, avalados por publicaciones científicas. Por un lado, se recogen los criterios que reúne este espacio de formación docente y, por otro, sus impactos educativos más importantes.

El seminario funciona de forma parecida a una comunidad de aprendizaje, pero en el contexto de la formación del profesorado. Cada año, lo primero que hacemos es soñar qué queremos aprender para mejorar la vida de los niños y niñas. Con esos sueños organizamos comisiones de trabajo, leemos y debatimos profundamente para obtener mejoras.

Algunas mejoras evidenciadas incluyen el nivel de transferencia de las actuaciones aprendidas en el seminario a las aulas, impactando en la mejora de los resultados de los niños y niñas.

Además, el seminario ha generado líderes pedagógicos que han creado nuevos movimientos y nuevas realidades sociales en otros espacios: tertulias literarias de adultos, redes de violencia cero, el Club de Valientes Violencia Cero, tertulias feministas dialógicas, entre otros. Estas acciones han incidido más allá de la escuela, mejorando el territorio.

Uno de los impactos más relevantes fue la creación, por primera vez en la Comunidad Valenciana, de una asociación que uniera al profesorado para incidir y transferir evidencias científicas a tantas escuelas como fuera posible. A día de hoy continúa funcionando y ha permitido que crezca una red de escuelas que incluyen actuaciones educativas de éxito.

Otro impacto fue el cambio drástico en la cantidad de conocimiento científico que leía el profesorado. Docentes con 10, 20 o 30 años sin haber leído investigaciones educativas comenzaron a incorporar evidencia científica diariamente en su práctica, para fundamentar cada actuación escolar.

El espacio de formación dialógica del profesorado no solo logra que adquiramos mayor saber científico, sino que sepamos usarlo para mejorar nuestras realidades educativas.

Termino con algunos ejemplos prácticos de impacto. Uno de los más importantes ha sido el giro dado al trabajo de educación especial en algunas escuelas de la Comunidad Valenciana. Actualmente existe un colegio de educación especial donde niños con diversidad funcional muy grave funcionan como una comunidad de aprendizaje: participan en tertulias literarias, tertulias musicales, y personas sin lenguaje adquirido han podido participar gracias al trabajo derivado del seminario. Esto fue posible debatiendo todas las publicaciones sobre actuaciones de éxito y educación especial y recreándolas en su escuela.

Lo mismo hicimos con las matemáticas basadas en aprendizaje dialógico y actuaciones de éxito, creando una red de escuelas que introdujeron este enfoque en sus aulas.

Querría acabar diciendo que algo que hemos aprendido del seminario —y que hemos escuchado muchas veces al profesor Ramón Flecha y vivido en nuestro territorio— es que los movimientos más importantes y transformadores de la sociedad se han creado siempre de abajo hacia arriba: uniendo redes de personas ilusionadas por mejorar las realidades sociales con conocimiento científico. Los espacios de formación dialógica del profesorado logran exactamente esto en los entornos educativos. Y con esto cerraría.



Experiencias de Aprendizaje Dialógico en escenarios no escolarizados

Laura Ruiz

Muchas gracias, Milton. Encantada de poder aportar con nuestro trabajo al impulso de esta red de comunidades de aprendizaje en Colombia. Mi intervención va a ser en torno al aprendizaje ideológico en contextos escolares y, concretamente, más centrada en las aportaciones que hemos llevado a cabo desde el proyecto de investigación All Women.

¿Ahora ven pasar la diapositiva? Sí. Perfecto, muchas gracias.

Bien, el proyecto All Women tiene como antecedentes el aprendizaje ideológico. Como sabéis, el aprendizaje ideológico fue teorizado por Ramón Flecha como una concepción científica del aprendizaje en línea con las contribuciones de las ciencias sociales y de las ciencias del aprendizaje, que tienen como foco común el diálogo y la interacción. Y lo teoriza después de más de 17 años de la creación y de su implicación en la primera tertulia literaria dialógica creada en esa primera comunidad de aprendizaje.

En el proyecto All Women también tiene como antecedente el feminismo dialógico que teoriza Lidia Puigvert en su libro *Las otras mujeres*, publicado en 2001, que tiene prólogo de la profesora Rosa Valls. Ese feminismo dialógico, co-creado con las otras mujeres —las otras mujeres que son la mayoría de mujeres que, por no tener titulaciones académicas superiores, habían quedado al margen de los espacios de debate feminista—, plantea desde su inicio la inclusión de

esas otras mujeres en los debates públicos del feminismo. Lidia Puigvert es la primera autora feminista que lo plantea así desde el feminismo dialógico.

Bien, esos son los antecedentes de los que surge el proyecto All Women, cuyo título es El empoderamiento de todas las mujeres a través de la educación de personas adultas para un desarrollo sostenible. Es una investigación que hemos desarrollado durante tres años, del 2021 al 2024, en la que hemos trabajado conjuntamente ocho universidades españolas en el marco del proyecto financiado por el Plan Estatal de Investigación.

¿Y cuál fue la finalidad del proyecto All Women? Identificar actuaciones que, desde el aprendizaje y la educación de personas adultas, están contribuyendo al empoderamiento de todas las mujeres, a la mejora de sus vidas, de las vidas de sus familias, de sus comunidades y, además, contribuyendo a la diversificación de perfiles y demandas del feminismo.

En el marco de este proyecto llevamos a cabo una revisión de la literatura científica e identificamos cómo las actuaciones educativas que estaban teniendo mayor impacto social en la mejora de las vidas de las mujeres, de sus familias y comunidades eran aquellas actuaciones educativas basadas en los principios del aprendizaje dialógico y en evidencia científica de impacto social.

En ese mismo marco realizamos diez estudios de caso en cinco comunidades autónomas en España. Estos estudios de caso recogían actuaciones educativas basadas en aprendizaje dialógico tanto en contextos escolares como no escolares. Aquí tenéis la lista de los diez estudios de caso y hoy solo voy a hacer referencia a los resultados de impacto social de cuatro de ellos. Algunas de estas actuaciones se habían desarrollado durante el proyecto All Women y otras eran previas, pero el proyecto ha recogido su impacto social.

De esos cuatro estudios de caso hablaré del proceso de cocreación de un protocolo de prevención de la violencia de género; de la primera tertulia literaria dialógica llevada a cabo en un centro de salud de atención primaria; de una tertulia feminista dialógica abierta al barrio; y, por último, de la primera tertulia literaria dialógica que se transfiere a un centro de día para personas mayores.

Primero presentaré los resultados del proyecto All Women organizados por su impacto social; después haré referencia a las características transferibles de esas actuaciones educativas; y finalmente mostraré cómo estas actuaciones están contribuyendo a la diversificación de las demandas y perfiles del feminismo. Después pondré ejemplos y evidencias del impacto social de esos cuatro estudios de caso.

En cuanto a los resultados —a los impactos sociales recogidos en el marco del proyecto All Women—, hemos identificado cómo aumenta la confianza de las mujeres en sus propias capacidades, cómo están adquiriendo aprendizajes instrumentales, cómo se está superando la discriminación por razón de edad, cómo están aumentando sus expectativas educativas, se están creando relaciones sociales de calidad, redes de solidaridad; hay impactos en la mejora de su salud y bienestar; impactos también en el éxito educativo de sus hijos, hijas, nietos y nietas; y cómo, a través de estas actuaciones educativas, estas mujeres están liderando actuaciones para la prevención de la violencia y la violencia de género en sus escuelas y barrios. De esta manera, se están convirtiendo en referentes feministas para niños, niñas y jóvenes.

En cuanto a las características comunes de estas actuaciones educativas basadas en aprendizaje dialógico y en evidencia científica de impacto social — en aquello que ya ha demostrado funcionar en diferentes contextos para mejorar la vida de las mujeres, de sus familias y comunidades—, todas estas actuaciones son co-creadas en espacios de decisión dialógica con las otras mujeres, y siempre priorizando a aquellas mujeres que aún no participan.

Respecto a cómo estas actuaciones están contribuyendo a la diversificación de las demandas y perfiles del feminismo, vemos cómo mujeres no académicas — sin estudios superiores— están siendo referentes feministas en sus familias, barrios y pueblos. Básicamente por dos elementos. El primero, porque están promoviendo el acceso a las mejores creaciones culturales y al conocimiento científico acumulado a lo largo de la historia de la humanidad como un derecho real para todas las mujeres, niñas, niños y personas a quienes históricamente se les ha negado. Esto lo hacen, por ejemplo, a través de actuaciones educativas como los diferentes tipos de tertulias dialógicas. El segundo elemento es que estas mujeres no académicas están promoviendo

e impulsando actuaciones para la prevención de la violencia y la violencia de género en sus escuelas y barrios.

Vamos ahora con el caso de la tertulia feminista dialógica abierta a todo el barrio. Esta tertulia se inicia en una escuela de educación de personas adultas, pero se abre a la participación de todo el barrio. En esta escuela ya existían otros espacios de diálogo en torno a actuaciones y evidencias científicas de impacto social para la prevención de la violencia de género, y este espacio añade un lugar más en el que se dialogan y leen artículos científicos sobre el impacto de actuaciones para prevenir la violencia de género.

Los diálogos que mantienen estas mujeres —que podéis ver en estas fotografías— los llevan después a sus casas; dialogan con sus familias, hijos, hijas, sobrinos, sobrinas, nietos. Por la preocupación que mostraron en un momento determinado —preocupación por situaciones muy graves que se estaban haciendo visibles en los medios, como violaciones grupales a edades cada vez más tempranas— decidieron que la tertulia feminista dialógica fuera un espacio abierto a todo el barrio.

En esta tertulia han participado personas con perfiles muy diversos. Han participado también chicos y chicas jóvenes que están aprendiendo de estas otras mujeres a llevar tertulias feministas dialógicas, a identificar actuaciones basadas en evidencia científica de impacto social para prevenir la violencia de género y a crearlas y llevarlas a sus propios entornos. Algunos de estos jóvenes están estudiando ciclos formativos de grado superior —formación profesional de técnicos de igualdad—, la figura profesional que, en España, diseña e implementa proyectos locales para la prevención de la violencia de género.

En esta misma escuela, otra actuación cuyo impacto recogimos en el proyecto All Women fue la cocreación del primer protocolo de prevención y atención de violencia de género en un centro educativo de personas adultas no universitario. Un protocolo que está siendo referente para otras entidades del barrio. Esta escuela, desde sus inicios en 1978, se creó con un enfoque feminista; ya entonces elaboró un manual de detección y acompañamiento en casos de violencia de género, conjuntamente con el primer centro de planificación familiar.

A lo largo del tiempo, las actuaciones llevadas a cabo siempre se han posicionado del lado de las víctimas. Lo que hicieron ahora fue sistematizar todo ese proceso, abrir un espacio de diálogo, buscar otras actuaciones basadas en evidencia científica de impacto social, identificar otros protocolos que estaban creando espacios libres de violencia de género y dialogarlos con las otras mujeres —las mujeres no académicas de la escuela—, con investigadoras colaboradoras y con las educadoras. Así, co-crearon conjuntamente este protocolo que hoy es referencia en el barrio sobre cómo trabajar para crear espacios seguros y libres de violencia. Los resultados de este proceso están publicados en *Behavioral Sciences*, en un artículo de acceso abierto.

Otro estudio de caso se sitúa en un plan de desarrollo comunitario en un barrio de Barcelona. En este plan —con enfoque dialógico— trabajan conjuntamente las entidades del barrio para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. En ese marco, se transfiere una tertulia literaria dialógica: la primera llevada a cabo en un centro de salud de atención primaria. En esta tertulia, la mayoría de participantes son mujeres sin titulación académica superior; algunas han sido derivadas por médicos del propio centro de salud.

Ya existía evidencia de que las tertulias literarias tenían impacto en la mejora de la salud. Pues bien, el primer libro que leyeron fue *La metamorfosis*, de Kafka, y el impacto fue inmediato. Las mujeres explicaban cómo, a través de los diálogos profundos que mantenían, habían generado relaciones sociales de calidad, amistades que les apoyaban y daban soporte en situaciones difíciles. Asimismo, decían sentir una mejora significativa en su bienestar autopercebido, y algunas explicaban cómo habían reducido la medicación que tomaban.

Estas mejoras no solo las explican las propias participantes, sino también los médicos implicados en la tertulia. Aquí tenéis la cita de la directora del centro de salud y la coordinadora del equipo de salud comunitaria, quien explicaba cómo la tertulia ha igualado la relación entre médicos y pacientes: ahora las decisiones sobre la salud se toman de manera más conjunta; existe un rol más igualitario.

Para acabar, comentaré algunos resultados del otro estudio de caso: la transferencia de la primera tertulia literaria dialógica en un centro de día de personas mayores. En España, los centros de día son espacios a los que acuden

las personas mayores para participar en actividades de ocio, tiempo libre y actividades culturales.

Una de las mujeres participantes era una abuela voluntaria de la comunidad de aprendizaje de la escuela de su barrio. Una abuela sin titulación académica básica que participaba en grupos interactivos y en la tertulia literaria. Al conocer la tertulia literaria de la escuela de su nieta, le encantó y decidió que debía llevarse también a su centro de mayores. Con el apoyo del equipo del proyecto, profesoras de la escuela y la educadora del centro de mayores, implementaron esa tertulia.

La mayoría de las participantes eran mujeres mayores sin titulación académica básica. El éxito fue inmediato. No solo hubo mejoras en lectura y comprensión, sino también en relaciones personales. Muchas de ellas se conocían de vista por haber coincidido en talleres de memoria o bailes, pero explicaban que hasta participar en la tertulia literaria no se habían conocido realmente ni se habían hecho amigas de verdad. Decían que, gracias a los diálogos profundos basados en las obras y en los principios del aprendizaje dialógico, se habían descubierto unas a otras. Ahora salen juntas, van al teatro juntas.

Estas mujeres compartieron también una tertulia científica dialógica con los niños y niñas de la comunidad de aprendizaje sobre el bullying y actuaciones para prevenirlo. La directora de la escuela decía que los diálogos fueron preciosos y que, a partir de esa tertulia, el sentimiento de comunidad creció enormemente. Además, las mujeres ofrecieron su apoyo diario: “nosotras estamos cada tarde en el parque; allí nos tenéis si nos necesitais, si pasa alguna cosa”.

Estas mujeres no solo están promoviendo actuaciones educativas que previenen el bullying y la violencia, sino que también están contribuyendo al éxito educativo de los niños y niñas. Una de ellas explicaba que su nieto de 15 años estaba leyendo Lazarillo de Tormes en la escuela secundaria, el mismo libro que ellas estaban leyendo en la tertulia. Los diálogos que tuvo con su nieto consiguieron que él obtuviera resultados excelentes en su examen. El nieto, sorprendido, le decía: “Abuela, ¿cuánto sabes?”, una abuela que casi no había podido ir a la escuela.

Estos son los impactos de las actuaciones educativas basadas en aprendizaje dialógico, en evidencia científica de impacto social y cuando estas actuaciones se co-crean en diálogo igualitario con las otras mujeres.



Grupos interactivos: Aprender en diálogo, transformar la escuela

Natalia Linares

Sandra Santacruz

Milton Trujillo

En el marco de las Comunidades de Aprendizaje, la comprensión del aprendizaje ha experimentado una transformación profunda. Deja de concebirse como un acto individual que ocurre de manera aislada dentro del aula para entenderse como un proceso colectivo, dialógico y sostenido por la participación activa de diversos actores. Desde el enfoque del Aprendizaje Dialógico, aprender no consiste únicamente en recibir información, sino en construir conocimiento y desarrollar capacidades para hacerlo, mediante interacciones significativas entre estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad. En ese intercambio, cada persona aporta desde sus experiencias, escucha los argumentos de otros, contrasta ideas y alcanza comprensiones más complejas. El aprendizaje surge, así, del encuentro entre múltiples voces que dialogan en condiciones de igualdad.

Esta manera de concebir la educación desborda el marco tradicional donde el docente aparece como único referente de saber. El aula, como escenario convencional de aprendizaje, se convierte en un espacio abierto en el que se reconoce que todas las personas pueden contribuir al aprendizaje de otras, independientemente de su rol, nivel educativo o posición social. Así, se vivencia plenamente el diálogo igualitario, pues la calidad de los argumentos, y no la jerarquía de quien los enuncia, es lo que otorga valor a las intervenciones. Esta perspectiva democratiza el acceso al conocimiento y, al mismo tiempo,

favorece relaciones más horizontales y solidarias, fundamentales para una escuela inclusiva.

En este contexto, los grupos interactivos se han consolidado como una de las actuaciones educativas de mayor impacto dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Lo que los distingue no es solo su organización interna, sino la filosofía pedagógica que los sostiene: los principios del Aprendizaje Dialógico y la convicción de que el aprendizaje se intensifica cuando se promueven interacciones heterogéneas, frecuentes y orientadas a la colaboración. Al reorganizar el aula en pequeños grupos diversos, incorporando voluntariado de la comunidad y diseñando actividades múltiples sobre un mismo contenido, se multiplican las oportunidades de aprender. Quienes han avanzado más en un tema pueden explicar sus razonamientos; quienes enfrentan mayores dificultades reciben apoyo inmediato; y todos se benefician de diálogos que reconocen la diversidad de perspectivas como una fuente de enriquecimiento.

La evidencia acumulada en distintos países ha mostrado que esta forma de organizar el aula produce mejoras significativas tanto en el rendimiento académico como en la convivencia escolar. En contextos marcados por profundas desigualdades, los grupos interactivos han permitido que niñas, niños y jóvenes accedan a aprendizajes que, de otro modo, les resultarían poco accesibles. A la vez, impulsan actitudes como la solidaridad, el respeto por la diferencia y la confianza en las propias capacidades, elementos que influyen directamente en la autoestima, la motivación y el bienestar escolar.

Por estas razones, proponemos examinar el sentido pedagógico de los Grupos Interactivos, su funcionamiento antes, durante y después de la sesión, y los aportes que han demostrado en distintas experiencias. Además, se presentarán ejemplos de implementación y orientaciones prácticas para instituciones y docentes interesados en incorporar esta actuación en sus proyectos educativos.

Los Grupos Interactivos como Actuación Educativa de Éxito

Los grupos interactivos representan una manera innovadora de organizar el aula de clase y el aprendizaje basada en la cooperación y el diálogo.

Su estructura se funda en un principio central: las interacciones enriquecidas entre personas diversas elevan el nivel de aprendizaje más que el trabajo individual o las explicaciones unidireccionales. Para ello, las aulas se reconfiguran como escenarios donde convergen múltiples voces —de estudiantes, docentes y voluntariado— que co- construyen conocimiento a partir de actividades compartidas.

La heterogeneidad de los subgrupos es un elemento clave. Cada uno integra estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, experiencias culturales, estilos cognitivos y niveles de participación. Esta diversidad no se entiende como un problema a gestionar, sino como un recurso didáctico. En un mismo grupo puede coincidir un estudiante que domina el contenido con otro que apenas lo está explorando, alguien muy participativo con otro más reservado, o un niño recién llegado a la escuela con otro que conoce bien sus dinámicas. Estas diferencias generan un ambiente donde explicaciones, preguntas y comparaciones surgen de forma natural, fortaleciendo la comprensión de todos.

El papel de voluntarios —familias, egresados, estudiantes universitarios o vecinos— añade una dimensión comunitaria al proceso educativo. Su función no es sustituir al docente ni impartir el contenido, sino acompañar las actividades, promover la participación y crear un clima de confianza en el que cada estudiante se sienta escuchado. Su presencia amplía las oportunidades de interacción y cuestiona la idea de que la educación es responsabilidad exclusiva de la escuela.

Un ejemplo ilustrativo se observa en una clase de matemáticas de educación primaria centrada en el concepto de fracción. El docente diseñó actividades manipulativas con frutas, ejercicios escritos, problemas contextualizados y juegos con fichas de colores. Cada grupo trabajó una de estas propuestas acompañado por un voluntario y, al finalizar el tiempo establecido, rotó hacia la siguiente. La combinación de heterogeneidad y diálogo permitió que estudiantes con dificultades comprendieran nociones que antes les resultaban inaccesibles. Un niño que solía evitar participar tuvo la oportunidad de explicar a sus compañeros cómo resolver un ejercicio, fortaleciendo su confianza y sentido de competencia. Al finalizar la jornada, varios estudiantes pidieron continuar resolviendo problemas, un indicador claro del nivel de motivación generado por la dinámica.

Más allá de ejemplos puntuales, experiencias sostenidas en diversos contextos han reportado mejoras sistemáticas en los aprendizajes cuando el aula se estructura mediante grupos interactivos. En escuelas con altos índices de vulnerabilidad social, esta actuación ha contribuido a incrementar el rendimiento académico y a reducir brechas educativas. Al mismo tiempo, la convivencia escolar se fortalece: el trabajo cooperativo disminuye comportamientos disruptivos y fomenta la solidaridad, el respeto y la escucha mutua.

El “antes”: diseño pedagógico, sentido formativo y apertura a la comunidad.

La potencia de los grupos interactivos no se juega únicamente en la sesión misma, sino en la arquitectura pedagógica que se construye antes de que los estudiantes entren al aula. Este primer momento es decisivo porque encarna una visión del aprendizaje: no se trata de improvisar dinámicas grupales, sino de crear deliberadamente condiciones para que la diversidad se convierta en motor de conocimiento.

Vale la pena señalar aquí, que los Grupos Interactivos pueden hacerse en cualquier asignatura y pueden emplearse luego de que un tema se haya trabajado en clase. Esta actuación de Éxito ayuda genuinamente a consolidar los aprendizajes o comprensiones sobre los temas que aborda el currículo.

En primer lugar, el docente conforma subgrupos heterogéneos, diseñados con intención para que convivan distintas trayectorias escolares, ritmos de aprendizaje, formas de participación, dominios diferenciados del contenido de la asignatura y experiencias socioculturales múltiples. Esta heterogeneidad no responde a criterios administrativos, sino al convencimiento de que la mezcla de perfiles amplía la circulación de explicaciones, estrategias y razonamientos entre estudiantes. La diversidad — académica, lingüística, cultural, emocional— deja de ser una fuente de fragmentación para convertirse en un insumo pedagógico.

En segundo lugar, la planificación de las actividades constituye un ejercicio de diseño curricular exigente, en el que maestras y maestros podrán desplegar toda su creatividad y saber pedagógico. Preparar varias propuestas sobre un mismo contenido implica reconocer que el aprendizaje se fortalece cuando una idea se aborda desde múltiples registros: manipulativos, gráficos, simbólicos, narrativos, lúdicos.

Esta multiplicidad no busca “variar por variar”, sino activar distintos modos de pensamiento para que todos los estudiantes encuentren una vía accesible y, al mismo tiempo, retadora hacia el saber. El objetivo no es repetir ejercicios, sino generar oportunidades para comprender, comparar estrategias, justificar decisiones y reconstruir el contenido de manera colectiva. Con ello, se estimula la dimensión instrumental del aprendizaje que tiene que ver con fomentar el desarrollo de aquellas habilidades fundamentales y esenciales que toda persona necesita para participar plenamente en la sociedad, tales como la lectoescritura, el lenguaje matemático, la resolución de problemas, el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), etc.

El tercer elemento esencial del “antes” es la apertura a la comunidad mediante la participación de voluntarios. Esta invitación transforma la lógica tradicional de la escuela como espacio cerrado. Familias, egresados, estudiantes universitarios o vecinos no llegan para reemplazar al docente, sino para enriquecer la interacción, ampliar las voces presentes y reafirmar que la educación es una responsabilidad compartida. Su presencia reconoce saberes diversos, la inteligencia cultural, humaniza el ambiente escolar y fortalece el tejido social que rodea la vida educativa. Incluso en contextos donde la participación familiar no es habitual, estrategias creativas —como el “gusano de asistencia” que crece con cada visita— muestran que la comunidad responde cuando la escuela invita, confía y ofrece un lugar genuino para involucrarse.

Al respecto, es importante resaltar que involucrar a la comunidad tiene dos retos que deben ser asumidos desde la planeación de la actuación; el primero es la mentalidad para hacerlo, que requiere quebrar la lógica convencional, pues se pueden presentar miedos, preconcepciones e ideas erróneas sobre el papel de las familias y los voluntarios en el proceso de aprendizaje. El segundo reto implica la organización logística de la escuela para facilitar la participación y abrir las puertas a las familias y a la comunidad, que va desde la flexibilidad y autorización para el ingreso de los voluntarios, hasta el reconocimiento de sus saberes y experiencias, y su valoración como actores del proceso formativo.

El “durante”: interacciones poderosas, diálogo igualitario y construcción colectiva

En la sesión, los grupos interactivos despliegan su fuerza transformadora. El aula deja de ser un espacio centrado en la explicación docente para convertirse en un ecosistema dinámico de diálogo, exploración y cooperación. Cada actividad tiene una duración breve —entre 15 y 20 minutos— que favorece la concentración y mantiene el interés del grupo. La rotación de los subgrupos no es un simple movimiento logístico: garantiza que cada estudiante experimente retos diversos, se encuentre con distintas formas de pensar y dialogue con personas diferentes, incluidos los voluntarios.

El ambiente del “durante” se caracteriza por un murmullo productivo: las voces se superponen, surgen preguntas espontáneas, aparecen explicaciones entre pares y los argumentos circulan con naturalidad. Esta atmósfera, lejos de ser signo de desorden, encarna la noción de interacción con sentido. Los estudiantes no se limitan a repetir procedimientos; los reconstruyen colectivamente, con lo cual ponen en práctica la solidaridad y la cooperación entre sí. El docente deja de controlar cada paso para asumir el rol de mediador que observa, orienta, formula preguntas que profundizan el pensamiento y desafía a quienes ya han avanzado.

Este momento se vincula estrechamente con la concepción vygotskiana del aprendizaje como experiencia social. En los grupos interactivos, la zona de desarrollo próximo se activa de modo constante: quien ha comprendido un concepto apoya a quien empieza a explorarlo; la explicación se convierte en acto de aprendizaje tanto para quien enseña como para quien recibe la ayuda. Los ejemplos que emergen de la experiencia cotidiana de los estudiantes suelen resultar más potentes que cualquier definición abstracta, porque conectan saber escolar y vida diaria.

La presencia de voluntarios es fundamental en el proceso. Cuando participan en igualdad de condiciones con estudiantes y docentes, se refuerza la idea de que todas las personas pueden contribuir al aprendizaje. La figura del adulto externo no introduce una nueva jerarquía, sino una comunidad ampliada: su rol es habilitar la palabra, escuchar, reconocer avances y animar a los estudiantes a dialogar entre sí. Estos adultos, desde sus historias y códigos

lingüísticos compartidos con los estudiantes, facilitan que niños y jóvenes se relacionen entre sí y con las actividades propuestas por el/la docente. Este contacto intergeneracional y comunitario crea un clima afectivo que favorece la participación, especialmente de quienes suelen situarse en la periferia en clases tradicionales.

El “después”: evaluación dialógica, sentido compartido y retroalimentación transformadora

El trabajo posterior a la sesión no se limita a revisar producciones o asignar calificaciones. En los grupos interactivos, el “después” es un momento de síntesis pedagógica en el que se recoge la riqueza de la interacción y se proyectan nuevas oportunidades de aprendizaje.

La retroalimentación de los voluntarios se convierte en un insumo valioso para las y los maestros. Sus observaciones —quién participó más, quién se mostró inseguro, qué actividades generaron mayor discusión, qué gestos evidenciaron comprensión o desconcierto— aportan una mirada complementaria a la del docente, y son una manera de concretar la participación educativa de la comunidad en la escuela. Esta multiplicidad de perspectivas desafía la visión única y permite comprender de manera más completa lo ocurrido en el aula.

La evaluación adquiere, así, un carácter integral. No se centra exclusivamente en los resultados cognitivos, sino también en las transformaciones comunicativas, actitudinales y socioemocionales que emergen de la experiencia. Importa tanto la respuesta correcta como la capacidad de explicar, escuchar, cooperar o sostener un argumento. Esta forma de evaluación reconoce que aprender no es solamente acumular aciertos, sino participar de manera cada vez más plena en una comunidad de conocimiento.

El “después” permite, además, ajustar el diseño de futuras sesiones: modificar actividades, reorganizar grupos, identificar necesidades de apoyo o plantear nuevos desafíos. La actuación no se repite de manera mecánica; se afina en cada ciclo, a partir de la reflexión conjunta entre docentes, voluntarios y estudiantes. De este modo, el “después” no cierra el proceso, sino que abre un nuevo tramo del camino: se convierte en punto de partida para seguir aprendiendo de forma dialógica, comunitaria y transformadora.

Impactos transformadores y orientaciones para la implementación de los Grupos Interactivos

Los Grupos Interactivos se han consolidado como una de las Actuaciones Educativas con mayor capacidad para transformar simultáneamente los aprendizajes y la convivencia escolar. Su impacto no se limita al incremento del rendimiento académico —que, en numerosos contextos vulnerables, evidencia mejores resultados que llegan a superar los promedios nacionales—, sino que se extiende a dimensiones actitudinales, convivenciales, socioemocionales y comunitarias que rara vez emergen con igual fuerza en metodologías más tradicionales.

En términos de aprendizaje, la interacción constante favorece procesos cognitivos profundos: al explicar a un compañero, contrastar formas de resolver un problema o escuchar argumentos distintos, los estudiantes fortalecen su comprensión conceptual y desarrollan habilidades metacognitivas que difícilmente se activan en trabajos individuales. La diversidad de voces se convierte en una ventaja pedagógica: quienes tienen más avances consolidan lo que saben al explicarlo; quienes encuentran dificultades reciben apoyo inmediato; y todos participan en un proceso que dignifica sus aportes.

Los efectos trascienden el dominio de contenidos. La convivencia escolar se transforma porque los grupos interactivos generan experiencias de reconocimiento mutuo. Estudiantes que antes llegaban al aula con temor, desconfianza o sentimientos de incompetencia —incluidas víctimas de exclusión, acoso o baja autoestima— encuentran en esta dinámica un lugar donde sus ideas son valoradas y su participación resulta necesaria. La posibilidad de explicar, ayudar o plantear una propuesta frente al grupo reconfigura su identidad académica y social: pasan de sentirse “incapaces” o “marginados” a reconocerse como sujetos capaces de contribuir al aprendizaje colectivo. Este cambio subjetivo, en apariencia pequeño, tiene efectos profundos: mejora la motivación, incrementa la asistencia, fortalece la seguridad personal y transforma la relación con la escuela.

El impacto comunitario también es significativo. La presencia de voluntarios — familias, egresados, vecinos, estudiantes universitarios— ensancha la red de afectos, apoyos y referentes que circulan por el aula. La

escuela deja de ser un espacio exclusivamente institucional y se convierte en un territorio compartido donde la educación se asume como tarea colectiva. Esta apertura genera vínculos más sólidos entre escuela y comunidad y revitaliza la confianza en la capacidad transformadora de la educación pública.

Estos resultados, sin embargo, no aparecen por inercia. Requieren un trabajo docente intencionado, sistemático y sensible a la diversidad. Para quienes deseen implementar grupos interactivos en sus instituciones, pueden considerarse las siguientes orientaciones como puntos de partida para una práctica sólida y sostenible:

Planificación pedagógica rigurosa. Diseñar grupos heterogéneos, preparar actividades variadas y convocar voluntarios es el núcleo de la actuación, no un trámite logístico. Una buena sesión se construye mucho antes de comenzar la clase.

Formación y acompañamiento a la comunidad voluntaria. Los voluntarios no necesitan dominar los contenidos, pero sí comprender su función: promover la participación, escuchar activamente, animar el diálogo y fortalecer las relaciones de confianza.

Actividades retadoras y diversas. Las propuestas deben movilizar distintos modos de pensamiento y permitir que el contenido se aborde desde múltiples registros. La variedad evita la monotonía y mantiene alta la motivación. La selección de las actividades debe irse afinando paulatinamente, revisándose continuamente, porque deben ser interesantes, desafiantes y logrables por el grupo.

Gestión clara del tiempo y de las rotaciones. Los intervalos breves y las rotaciones organizadas mantienen el dinamismo del aula y aseguran que todos los estudiantes pasen por todas las actividades y voces disponibles.

Diálogo igualitario como principio rector. En los Grupos Interactivos, cada voz vale en la medida en que aporta al razonamiento colectivo. El docente debe facilitar conversaciones en las que estudiantes y voluntarios participen desde la igualdad.

Integración real de la comunidad. Abrir la escuela a familias, egresados y vecinos no solo incrementa los recursos humanos, sino que revitaliza el sentido social de la educación y fortalece la corresponsabilidad.

Evaluación cualitativa y seguimiento continuo. Más allá de los resultados individuales, es fundamental valorar las interacciones, la cooperación, la capacidad de explicar y la evolución socioemocional de los estudiantes. Esta mirada integral orienta ajustes y mejoras posteriores. Este aspecto debe ser valorado con atención y cuidado. La experiencia ha demostrado que, al inicio de la implementación de esta actuación, es posible que no todos los grupos logren terminar las actividades, e incluso que no las resuelvan bien, pero eso no implica una valoración negativa, pues se debe acompañar a hacer explícito el proceso y la conciencia de cómo esto lleva al resultado esperado. Con el tiempo, la interacción y el acompañamiento, el grupo entero irá logrando terminar las actividades y resolver adecuadamente las actividades propuestas.

Adaptabilidad a distintos niveles educativos. Aunque su uso es frecuente en primaria, los grupos interactivos pueden aplicarse en secundaria, bachillerato e incluso educación superior, ajustando el tipo de actividades y la complejidad de los contenidos.

Continuidad y reflexión docente. La implementación sostenida permite observar transformaciones reales. Las primeras sesiones pueden presentar desafíos, pero la práctica mejora cuando se reflexiona sobre ella, se comparten aprendizajes y se construye una visión colectiva del proceso.

Promoción de una cultura de transformación. Más que una técnica, los grupos interactivos expresan un modo distinto de entender la educación. Su consolidación exige valorar la diversidad, fomentar la solidaridad, reconocer la potencialidad de cada estudiante y asumir la investigación-acción como parte del oficio docente.

Aprender conjuntamente. Para iniciar la implementación de esta actuación, si se cuentan con las posibilidades reales, se sugiere un encuentro con otros profesores o profesoras que también quieran hacerlo y comenzar juntos este proceso. Aprendiendo juntos en colaboración, se puede encontrar un apoyo, lograr más integraciones, e incluso compartir procesos de planeación

y creatividad. Por supuesto, quien tenga la fortuna de visitar una experiencia de Grupo Interactivo ya implementada, contaría con la posibilidad de vivenciar cómo se desarrollan las actividades y cómo se evidencian los logros. En Latinoamérica, y en Colombia, contamos con el apoyo de la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje, y la Red Colombiana de Comunidades de Aprendizaje, quienes están dispuestos a compartir experiencias y estrategias con evidencia e impacto real en diversos contextos.

Cierre abierto

En conjunto, los grupos interactivos no solo elevan los aprendizajes y mejoran el clima escolar: inauguran una forma más democrática, humana y comunitaria de vivir la escuela. Constituyen una puerta de entrada hacia otra manera de comprender la educación y de habitar el aula. Su fuerza no reside únicamente en los resultados académicos que generan, sino en la transformación de las relaciones, de la participación y de la construcción colectiva del conocimiento. Allí donde se implementan, la diversidad se convierte en riqueza, las voces que antes permanecían al margen encuentran un lugar legítimo desde el cual aportar y la comunidad vuelve a sentirse parte activa de la formación de niñas, niños y jóvenes.

Esta actuación cuestiona la imagen de una escuela centrada en la transmisión unilateral y propone, en su lugar, una institución que escucha, dialoga, reconoce y crea oportunidades de aprendizaje sustentadas en la colaboración y el respeto mutuo. El aula se convierte en un territorio compartido donde estudiantes, docentes, familias y comunidad crean sentido y participan en la construcción del saber, contribuyen al crecimiento de otros y se reconocen como sujetos capaces de transformar su realidad.

La experiencia acumulada muestra que, cuando los equipos docentes planifican con intención pedagógica, convocan a la comunidad, diseñan actividades que desafían y motivan, y abren espacio al diálogo igualitario, la escuela cambia de raíz. Se transforman los aprendizajes, pero también la manera en que los estudiantes se ven a sí mismos, el modo en que los docentes comprenden su rol y la relación de la comunidad con la institución educativa.

Este cierre no busca clausurar el debate, sino abrir posibilidades. Cada escuela puede adaptar, recrear y fortalecer los grupos interactivos según sus contextos y necesidades, siempre desde la convicción de que el aprendizaje florece cuando se tejen redes de diálogo, solidaridad y participación. No se sabe de antemano hasta dónde puede llegar la transformación cuando una comunidad educativa decide apostar por prácticas que democratizan el aula y devuelven protagonismo a quienes históricamente han sido silenciados.

La invitación es a seguir explorando, reflexionando y creando. Que esta reflexión funcione como punto de partida, impulso e inspiración para que más instituciones den el paso hacia una educación más justa, colaborativa y humanizante. Ojalá que cada escuela que emprenda este camino descubra, al igual que tantas otras, que cuando se abre el aula al diálogo y a la comunidad, todos aprenden, todos enseñan y todos crecen juntos.

