

▣ XV AIEJI ▣ **WORLD CONGRESS** ★ **CONGRÈS MONDIAL**

▣ III ESTATAL ▣ **CONGRÉS DE L'EDUCADOR SOCIAL** ★ **CONGRESO DEL EDUCADOR SOCIAL**

**BARCELONA - 6-9 JUNIO 2001**



MESA REDONDA B2.  
LÍNEAS EN EDUCACIÓN SOCIAL,  
ALTERNATIVAS SOCIOEDUCATIVAS EN UNA SOCIEDAD DIALÓGICA

**Montse Sánchez Aroca, Prof. EUETS Pere Tarrés**  
**Universidad Ramón Llull**

CON EL APOYO DE:



Diputació  
Barcelona  
xarxa de municipis



Socrates

PATROCINADO POR:



Las investigaciones en los ámbitos educativo y de las ciencias sociales demuestran que los procesos educativos dependen más de la coordinación entre todas las actividades que llevan a cabo en los diferentes espacios de la vida (clases, hogar, calle, ocio...), que sólo de aquellos desarrollados en un espacio de educación formal. Sin embargo, hasta ahora las actuaciones educativas se han orientado hacia la intervención, organización y planificación por parte de las personas consideradas "expertas", sin tener en cuenta a las familias y a las comunidades para participar en el proceso. Este error básico se basaba frecuentemente en una concepción obsoleta y mediocre del proceso de aprendizaje significativo. La perspectiva comunicativa propone un aprendizaje dialógico que incluye y supera el significativo. Para explicarlo, desarrollaremos tres concepciones: la objetivista, la constructivista y la comunicativa, que dan lugar a tres tipos distintos de aprendizaje, o de actuación educativa.

Desde el objetivismo, una mesa es una mesa, independientemente de si es utilizada por la gente o no; la realidad existe más allá de las personas. Basándose en Weber (1969/1904-1905) y Husserl (1992), Schütz (1967/1932; 1977/1973) desarrolló una concepción constructivista, afirmando que la realidad social es una construcción humana que depende del significado que damos a nuestras propias acciones: una mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para actividades como escribir, jugar a cartas o comer. Habermas, entre otras personas y grupos, ha desarrollado una concepción comunicativa que incluye y supera el constructivismo de Schütz clarificando que los significados que damos a nuestras acciones dependen de las interacciones que tenemos con las otras personas. Una mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo para utilizarla para escribir, jugar a cartas o comer.

## **1. CONCEPCIÓN OBJETIVISTA**

Desde el objetivismo, la importancia de los contenidos a trabajar es independiente de las personas que participan en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, los educadores y las educadoras deben poseer conocimientos sobre los contenidos que van a trabajar y las habilidades metodológicas para transmitirlos (de aquí el dicho: sabe mucho, pero no sabe enseñar). Los educandos en dicho proceso (de ahora en adelante personas participantes) tienen un nivel de comprensión y de respuesta diferente; algunas veces tratan de compensar a los grupos menos aventajados con nuevos recursos didácticos. La formación desde la educación social estaría orientada a la asimilación de los contenidos y de la metodología adecuada para transmitirlos. Se les pide que diseñen programas, los temporalicen y establezcan el ritmo en el que deben asimilarlos. En su formación continua se pone énfasis en los aspectos didáctico-metodológicos, porque el nivel de conocimiento de su formación inicial asegura el dominio de los contenidos si son actualizados.

## **2. CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA**

Desde el constructivismo, lo que es más importante no es la formación continua de los profesionales y las profesionales, sino el proceso educativo de las personas participantes. Desde esta posición, cada persona construye un significado diferente. Las habilidades para transmitir en un proceso educativo deben incluir la investigación de las diferentes maneras en que se construyen los significados y las formas de intervenir que las mejoran. Desde este enfoque, la formación de educadores y educadoras se orienta hacia el conocimiento de los procedimientos, los procesos de aprendizaje de las personas y de los procesos de construcción del conocimiento, siendo priorizados los aspectos psicológicos relacionados con la cognición. "Una de sus consecuencias es la reducción del proceso de construcción de significado al nivel individual".

Este reduccionismo ha comportado malentender a autores tales como Vygotsky (1979/1930-1934). Dos aportaciones fundamentales de este autor son: a) el énfasis en la relación entre desarrollo cognitivo y entorno sociocultural y, b) la propuesta de transformar el entorno para provocar desarrollo cognitivo. A partir de algunas políticas educativas se ha tomado correctamente el primer elemento, pero ha convertido en su contrario el segundo. En lugar de transformar el contexto para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, pretende adaptar el currículum al contexto dado.

Siguiendo a este "Vygotsky virtual" (que adapta en vez de transformar), los educadores y educadoras deben dedicarse a ayudar a las personas participantes a oponer lo que ya saben frente a lo que pueden aprender. Para hacerlo, todos los contenidos que enseñan deben ser significativos; es decir, lo que enseñan debe estar conectado con la estructura cognitiva que poseen antes del nuevo aprendizaje, a través de elementos que pueden ser relacionados. Tienen que motivar a estas personas para que sean capaces de conectar lo que ya saben con lo que están aprendiendo. Desde esta perspectiva, el educador o educadora debe ser capaz de analizar las diferentes estrategias de aprendizaje conjuntamente con los conceptos que ya conocen los estudiantes y que les ayudarán a aprender más.

Desde un punto de vista sociológico, el problema está en que sin la transformación del contexto sociocultural, lo que unas personas pueden aprender es compatible con las exigencias de la sociedad de la información (Castells 1994; 1997-1998/1996-1997) mientras que para otras esto les conduce a la exclusión social. Bajo estas condiciones, el aprendizaje significativo y el "Vigotsky virtual" legitiman la reproducción social y la exclusión educativa para personas que provienen de clases sociales no privilegiadas y de grupos étnicos.

La actuación desde la educación social, a veces desde el reflejo de algunas políticas educativas y sociales, responde a todos estos factores desde la compensación, aceptando que algunas causas objetivas (menos inteligencia, pocos recursos, ambiente familiar o social desfavorable) lleven a respuestas

más lentas; y desde la diversidad, ya que en el intento de seguir el ritmo socioeconómico y cultural de la sociedad de la información se deja de lado la idea de que la educación social sea un instrumento útil para la igualdad de las oportunidades y se centra en lo diverso como positivo, y lo igual como homogéneo y negativo. Si bien a nivel pedagógico esto comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer diferentes formas de conocimiento y la diversidad cultural, a nivel social, la diversidad lleva a la desigualdad.

Desde CREA, consideramos que ambos postulados, tanto el de la compensación como el de la diversidad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, por tanto, cabe pensar en otras fórmulas que, acordes con los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la transformación y de la igualdad. Transformación porque compensar o adaptar llevan a la exclusión de determinados sectores sociales e igualdad porque todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

### **3. CONCEPCIÓN COMUNICATIVA**

La concepción comunicativa incluye y supera la concepción constructivista, haciendo una importante precisión: el proceso de formación de los significados no sólo depende de los profesionales de la educación social, sino también de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos educativos y de inclusión social de las personas participantes. Desde esta perspectiva, la formación de las personas profesionales de la educación social se orienta hacia el conocimiento de las personas, los grupos y hacia el conocimiento de cada intervención desde un enfoque interdisciplinar. Este punto de vista incluye los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos.

Las intervenciones socioeducativas que se basan en la concepción obsoleta del aprendizaje significativo elaboran sus planes independientemente de las familias y de la comunidad. En contraste, partiendo de la concepción comunicativa, con el aprendizaje dialógico que se lleva a cabo en la comunidad incluyendo una coordinación en el proceso de demanda, planificación de los objetivos, grupos de trabajo, etc.

El clima estimulante se basa en las expectativas positivas sobre las capacidades de todas las personas si los procesos socioeducativos tienen un carácter continuo y permanente, y no se agotan en marcos organizados o institucionales. Por tanto, el entorno familiar y social de las personas tiene una importancia especial de cara a facilitar y posibilitar la formación y la participación social. En contextos dirigidos por las personas profesionales y desde las políticas, la persona no pueden transformar su realidad, como tampoco la realidad social en interacción con los demás.

## Cuadro I

### **Características del aprendizaje tradicional, constructivista y dialógico**

| CONCEPCIÓN                    | OBJETIVISTA  | CONSTRUCTIVISTA  | COMUNICATIVA  |
|-------------------------------|--|--|---|
| APRENDIZAJE                   | Enseñanza tradicional  | Aprendizaje significativo  | Aprendizaje dialógico   |
| BASES                         | La realidad es independiente de los individuos que la conocen y la utilizan.                             | La realidad es una construcción social que depende de los significados que les dan las personas.         | La realidad social es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.                              |
| EJEMPLO                       | La mesa es una mesa independientemente de como la ven las personas.                                      | La mesa es una mesa porque nosotros la vemos como un objeto adecuado para comer.                         | La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo para utilizarla para comer.   |
| CAPACIDADES DE LOS EDUCADORES | Contenidos a transmitir y la metodología o dinámica para hacerlo.  | Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.      | Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y los grupos a través de la construcción interactiva de significados. |
| ENFOQUE DISCIPLINAR           | Orientación pedagógica que no tiene en cuenta los aspectos psicológicos, sociológicos y epistemológicos. | Orientación psicológica que no tiene en cuenta los aspectos pedagógicos, sociológicos y epistemológicos. | Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.  |

#### 4. APRENDIZAJE DIALÓGICO

Paulo Freire es el pedagogo más importante de este siglo. Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta, mientras otros quedaban aún lejos de preconizar actuaciones de este tipo. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesionales y participante en los procesos de intervención educativa y social en marcos institucionalizados. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes, sino que abarca al conjunto de la comunidad. Todos influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente.

Habermas (1987-1989/1981) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso.

En aquellas situaciones no mediatizadas por el poder o por el dinero se dan constantemente acciones comunicativas. A través del diálogo intercambiamos, modificamos y creamos significados poniéndonos de acuerdo sobre ellos. Muchas personas hemos aprendido a manejar un ordenador sin asistir a un curso académico. En algunas ocasiones lo hemos hecho experimentando y con la ayuda de un manual. Pero este proceso, al ser una habilidad nueva, ha sido difícil y nos ha impedido proseguir este aprendizaje práctico. En estos casos hemos recurrido a alguien que nos explicase, por ejemplo, cómo guardar un archivo. A través del diálogo hemos ido aprendiendo comunicativamente. No obstante, ante nuestras reiteradas preguntas nuestro amigo nos ha propuesto quedar un día para explicarnos todas las dudas. Ha planificado el orden en que nos explicaría los conceptos. Sin embargo, dicha planificación no ha sido rígida, sino que en función del diálogo se ha ido replanteando el aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje comunicativo incluye, a la vez, habilidades prácticas y habilidades similares a las académicas (CREA, 1995-1998).

Con la aparición de la escuela y la ciencia objetivista surge la figura del educador/a-sujeto al que se atribuye la capacidad de planificar los procesos de aprendizaje de los educandos-objeto. La intervención educativa se ha basado mayoritariamente en la racionalidad instrumental. Los expertos y las expertas son los que deciden qué, cómo y cuándo se aprende. En el ejemplo del ordenador, el educador/a decidirá los objetivos, contenidos, metodología y evaluación que crea más adecuados de acuerdo con las teorías que considera válidas desde su postura de profesional de la educación. No explicará cómo guardar un archivo hasta el momento en que lo tenga previsto, independientemente del interés y la necesidad que tengan alumnas y alumnos de ese conocimiento. Incluso en ocasiones atribuirá a las deficiencias

del alumnado el hecho de que no hayan aprendido los contenidos transmitidos.

Igualmente, las habilidades prácticas sufren un sesgo cuando se basan en la acción teleológica. Cuando, en vez de razonar cómo se guarda un archivo, simplemente preguntamos o nos dicen qué tecla hemos de pulsar, la acción sirve para conseguir un objetivo concreto.

Nos encontramos, pues, con habilidades comunicativas en sentido estricto, habilidades académicas y habilidades prácticas. Las dos últimas pueden estar basadas en la acción comunicativa (basada en la racionalidad comunicativa) o, en cambio, estar sesgadas hacia la acción teleológica (basada en la racionalidad instrumental).

El aprendizaje que se deriva de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas es el aprendizaje dialógico. Se da en contextos académicos, prácticos o en otros contextos de la vida cotidiana. En el caso del ordenador, el grupo, del cual forma parte el/la coordinador/a, decidirá qué y de qué forma desea aprender. Todas las personas implicadas aportarán sus conocimientos prácticos, teóricos y comunicativos. La persona coordinadora tiene que consensuar sus conocimientos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y epistemológicos con el resto, basándose en pretensiones de validez.

Resulta evidente que en el contexto educativo de la sociedad industrial han ocupado un lugar privilegiado las habilidades que hemos denominado académicas, por su propia concepción. Estas habilidades han sido mucho más potenciadas y facilitadas que las habilidades prácticas. De todas formas, debemos apuntar que de ningún modo es incompatible la utilización de habilidades académicas con el empleo de las comunicativas. De hecho, las habilidades comunicativas engloban, tomado el concepto de una manera genérica, tanto a las habilidades prácticas como a las académicas. "Toda intervención socioeducativa puede desarrollarse de manera dialógica y comunicativa, tanto si se basa en habilidades académicas como prácticas".

Debe basar sus intervenciones socioeducativas en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. En la sociedad informacional, si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento de unas determinadas habilidades y la exclusión de aquellas personas que no tienen acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar en relación a plantear qué tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos, de ocio, acompañamientos... y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora.

Centrar las expectativas de nuestras intervenciones en la formalidad de los contenidos regulados normativamente implica necesariamente impedir a los grupos desfavorecidos el acceso al desarrollo social. Aquellas personas que se

sienten limitadas en su bagaje social y educativo tienden a generar una autopercepción negativa de partida, que las mantiene en una situación de infravaloración y de imposibilidad de ejercer como sujetos pensantes y actuantes en los diversos ámbitos de la dinámica social.

Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios:

- *El diálogo igualitario*, en que las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico a través de la relación autoritaria y jerárquica, en que el educador o educadora determinan la intervención necesaria y marcan tanto los contenidos, como los ritmos de dicha intervención.
- *La inteligencia cultural* es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba la inteligencia académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.
- *La transformación*, ya que el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997/1995) según la cual las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La intervención debe estar enfocada hacia el cambio, para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras sobre la imposibilidad de la transformación, con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema que se mantiene a través de la reproducción, o bien desde el punto de vista de que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o educador/a inquieto/a que nos iluminará con su sabiduría abriéndonos los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo.
- *La dimensión instrumental* no se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerden incorporar. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática de la acción socioeducativa.
- *La creación de sentido es otro de los principios del aprendizaje dialógico*. Para superar la colonización del mercado y la colonización burocrática y evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos/as poseemos, hay que potenciar unas actitudes y procedimientos sociales que posibiliten una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas, creando así sentido para cada uno de nosotros.

- *La solidaridad* como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.
- *La igualdad de diferencias* es contraria al principio de diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, adaptando y no transformando y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades.

El paso al aprendizaje dialógico supone englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo superándolos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes y las agentes de la acción social y educativa que interactúan con las personas participantes, siguiendo los principios antes mencionados.

Resulta indudable que las actuaciones sociales dependen cada vez más del conjunto de las interacciones que llevamos a cabo diariamente las personas. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes sociales y educativos aumenta el éxito de las actuaciones y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (1997). *Modernidad reflexiva*. Barcelona: Península (Trabajo original publicado en 1994).
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P. (1994.) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información* (Vol. I: La sociedad red, Vol. II: El poder de la identidad, Vol. III: Fin de milenio). Madrid: Alianza (Trabajo original publicado en 1996-1997).
- Cole, M.; Scribner, S. (1981.) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro blanco. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: CECA-CE-CEEA.
- Delors, J. (et al.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). "Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies". *Harvard Educational Review* (vol. 2, núm. 69, pág. 150-172). Cambridge, MA: Harvard University.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1969).
- Freire, P. (1997.) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure (Trabajo original publicado en 1995).
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península (Trabajo original publicado en 1991).
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

- Giroux, H.A. (1987.) *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1992).
- Habermas, J. (1987-1989). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (Trabajo original publicado en 1981).
- Habermas, J. (1998.) *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta (Trabajo original publicado en 1992).
- Luria, A.R. (1980). *Procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella (Trabajo original publicado en 1974).
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1934).
- Merton, R.K. (1977). *Sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad (Trabajo original publicado en 1971).
- Sánchez Aroca, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream". *Harvard Educational Review* (vol. 69, núm. 3, pág. 320-335). Cambridge, MA: Harvard University.
- Schütz, A. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1973).
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press (Trabajo original publicado en 1932).
- Scribner, S. (1988). *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049 897).
- Slavin, R.E. (2<sup>a</sup> ed.) (1992). *Research Methods in Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade (Trabajo original publicado en 1934).
- Vygotsky, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (Trabajo original publicado en 1930-34).
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal (Trabajo original publicado en 1977).

---

Este proyecto se ha llevado a cabo con el apoyo de la Comunidad Europea

El contenido de este proyecto no refleja necesariamente las opiniones de la Comunidad Europea, ni implica ninguna responsabilidad de su parte