

## EL APRENDIZAJE DIALÓGICO COMO “EXPERTO” EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

**Julio Vargas  
Ramón Flecha<sup>1</sup>**

*Universitat de Barcelona*

**RESUMEN.** *En este artículo se presenta el aprendizaje dialógico como experto en la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Para ello nos basamos en la experiencia del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, cuyo éxito radica en la implicación de toda la comunidad en el proceso de aprendizaje. Cuando se percibe que la educación de sus hijos e hijas importa a muchas personas o cuando los mismos estudiantes sienten que están atendidos, se aprende realmente y se construye una solidaridad de base entre todos y todas que evita cualquier conflicto. Una de las formas concretas que toma el aprendizaje dialógico en el aula son los grupos interactivos que ya están funcionando en algunas de las Comunidades de Aprendizaje.*

**ABSTRACT.** *In this article, dialogical learning is presented as an expertise in the conflict resolution within the educational field. Parting from the real experience of the Learning Communities project it is demonstrated that in order to be success it is necessary to involve the whole community. When students perceive that people care about their education, when they feel attended, they learn and they develop grassroots solidarity among them which protect and avoid any conflictivity. Interactive groups, which is a concrete form in which dialogical learning takes place, is a way to promote this solidarity.*

### **Escuelas pacifistas**

Los discursos pacifistas en la escuela son efectivos cuando se asientan en una práctica educativa que soluciona los conflictos existentes en su seno y, por tanto, supera también sus causas. Un centro educativo que recurre a la violencia física y/o simbólica para tapar sus conflictos y, al mismo tiempo, trata de concienciar sobre la necesidad del diálogo en el mundo enseña, a las niñas y niños que la paz es una idea

---

1. Julio Vargas es Director del Grupo de Estudios Gitanos de CREA. Ramón Flecha es Director de CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona.

bienintencionada sin ninguna efectividad o un valor en el que no creen ni tan siquiera quienes se proponen educar en él.

Una escuela pacifista tiene un requisito imprescindible: profesorado, alumnado, familiares, vecindario, deben defender activamente la tarea que realiza, para lo cual deben verla como crucial en sus vidas. Hay escuelas primarias cuyo alumnado casi nunca llega a finalizar bachillerato, una gran parte no acaba la ESO y todo el mundo cree que sus oportunidades ocupacionales del futuro dependerán más de las actividades familiares en el mercadillo que del aprendizaje logrado en su escuela. En esas condiciones de desmotivación, absentismo y conflictos, el mejor mediador sólo hará de apagafuegos ocasional en un bosque lleno de colillas encendidas.

A veces, nos llaman para mediar en un conflicto, para promover las asociaciones de familiares o superar el absentismo. Nuestro enfoque parte de una pregunta: ¿qué queréis?, ¿convencerles y/o obligarles a que respeten la actual escuela y sus normas o dialogar y consensuar las transformaciones de la escuela que les llevaría a ser los primeros defensores de sus normas?; ¿convencerles para que tomen parte en las actividades para familiares en las que no tienen motivación para participar o dialogar para encontrar y consensuar las actividades en las que sí se sienten motivados a participar?; ¿convencerles y/o obligarles a que asistan a las actividades que actualmente se ofrecen o dialogar y consensuar las transformaciones que les llevaría a no querer perderlas? Siempre que se prescinde de la segunda parte de la respuesta a cada pregunta, se impide avanzar significativamente hacia el objetivo planteado.

La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje no rechaza la primera parte de cada pregunta, pero pone el énfasis en la segunda. Repetidas veces hemos observado aulas extremadamente conflictivas. En una de ellas, el profesor a duras penas podía lograr impartir una clase para los siete que se sentaban delante. De los otros doce alumnos, quienes habían asistido a clase, combinaban la realización de unos deberes individuales con movimientos varios por el aula que incluían patadas al profesor mientras escribía en la pizarra. ¿Quién tiene poder de convicción para “imponer la paz” en esas aulas? Por otro lado, ¿es éticamente lícito tratar de domesticar a ese alumnado para que acepte de buen grado una dinámica educativa que le lleva a la exclusión educativa y social?

En algunas escuelas entramos para ayudar al profesorado en las aulas. No damos discursos moralistas que no surtirían ningún efecto, simplemente nos ponemos a trabajar con las alumnas y alumnos. Cuando se sienten atendidas y atendidos y ven que aprenden, se crea el ambiente de colaboración en el que también es posible comentar los problemas de comportamiento. No queda todo en una visita puntual. A partir de ahí, comienzan a organizarse grupos interactivos. Las niñas y niños no son etiquetados según sus ritmos, sino mezclados en equipos donde se ayudan mutuamente y reciben la ayuda de una persona adulta por grupo. Tienen la sensación de aprender y de estar atendidos y construyen la solidaridad entre ellos desde la base. La paz no se impone sino que es asumida como requisito necesario para continuar con esa transformación del aula que ven positiva para sus vidas y no exigencia de una institución y de un personal ajeno a sus intereses.

## Resolución de conflictos por expertos y/o por la comunidad

Esa acción de grupos interactivos forma parte de un proceso global de transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje que pretende lograr, conjuntamente, las capacidades necesarias para evitar la exclusión social en la sociedad informacional y superar los problemas de convivencia<sup>2</sup>. Algunas de las personas voluntarias somos gitanas. Particular éxito ha tenido una adolescente gitana de quince años, vecina de La Mina, que está cursando ESO y quiere ser pedagoga. Un adulto gitano que entra en la clase de sexto dice a las niñas y niños frases que les impactan especialmente por venir de quien vienen: *¿tú eres gitano?, ¿y no sabes que los gitanos respetamos a la gente mayor?* Aunque ha hecho el curso de mediador, no va allí específicamente a mediar, sino a colaborar con las niñas y niños en su aprendizaje, actividad de la que brotan continuamente mediaciones.

Pero esta tarea no se podía emprender sin la colaboración de todas las personas adultas que se relacionan con las niñas y niños y, especialmente los familiares. Sin embargo, hasta entonces sólo se había conseguido la participación de 10 o 12 padres como máximo en cualquier actividad de la escuela. Había pues que cambiar las formas de relación y, para empezar, había que buscar la mejor manera de comunicar a las familias y vecindario que les proponíamos transformar su escuela.

Se decidió hacer una fiesta flamenca, con actuación de la Familia Clavería de Zaragoza, que además de lo bien que cantan y bailan, también tienen duende para hablar de lo que puede conseguirse con una educación que tenga en cuenta al pueblo gitano. Fue significativa nuestra diferente actuación para convocar a la gente a la fiesta. Ramón, conjuntamente con profesorado y voluntariado universitario, se dedicó a difundir carteles, hacer pancartas, enviar notas a la prensa. Además quería que su amigo llamara a su familia gitana de aquel barrio para que se lo dijeran "boca a boca" a otras familias.

Pero Julio no llamó ni siquiera para preguntar la dirección. Se fue para allá con su madre, su mujer, sus hijos y una amiga. Fueron preguntando por su familia a la gente gitana que se iban encontrando y, cuando llegaron a su bloque de pisos, les llamaron por la ventana. Toda la familia junta siguió convocando a otras por el mismo procedimiento. Cuando se fueron, ya gran parte del barrio sabía que se convocaba una buena fiesta flamenca para comunicar una transformación de la escuela que nos interesaba mucho a las gitanas y a los gitanos. Por el contrario, si hubiera hecho las cosas un payo como Ramón en lugar de un gitano como Julio, hubiera llamado por teléfono a su familia y luego hablado en el salón de su casa. Nadie más se habría enterado. Incluso si se hubiera encontrado alguien en el ascensor, quizá le hubiera hablado del tiempo.

La fiesta fue un éxito, reuniendo a unas quinientas personas y marcando un antes y un después en la escuela y en el barrio. La dinámica que llevó a ese resultado fue

---

2. Las comunidades de aprendizaje han sido hasta ahora desarrolladas en el País Vasco (Flecha R. et al (1998) Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información, *Aula*, 72: 49-52, Barcelona: Editorial Graó) y en diciembre han comenzado en Catalunya. También hay modelos parecidos en otras partes del mundo. El tema de las comunidades de aprendizaje fue abordado monográficamente en el número 1 de esta revista (Espanya, M.; Elboj, C.; Flecha, R.; Imbernón, F.; Puigdemívol, I.; Valls, R. (1998). Comunidades de Aprendizaje: la sociedad de la información para todos, *Contextos*, Vol. 1, pp. 53-75. La Rioja: Universidad de la Rioja).

la base para la posterior preparación de la asamblea de familiares. Su convocatoria tenía que partir de la misma gente. La primera fase consistió en contactar con todas las familias para recoger qué querían y esperaban de la escuela y en concreto de la asamblea. No podíamos excluir a nadie por ningún motivo y, menos aún, a quienes suelen ser más excluidos de las dinámicas escolares, por ejemplo, a quienes están en prisión.

La escuela educa en el bien y el mal. Por ejemplo, está mal robar y quien lo hace debe estar en prisión. Mi padre o mi madre están en prisión y, por tanto, son malos o la escuela va contra mí y mi familia. ¿Sabe algo de mi vida quien me educa? ¿Ha participado mi familia en la definición de esos valores? La fiesta ha iniciado una nueva dinámica en la que mi gente cuenta y así debe ser en la asamblea y en toda la comunidad de aprendizaje en la que va a transformarse la escuela. La comunidad de aprendizaje no va a agredirme, sino que va a ser la que me va a defender de las agresiones exteriores. Va a significar para mí el ambiente solidario en el que voy a luchar contra el peligro de exclusión social y sus consecuencias, como la prisión.

### **Pretensiones de validez y pretensiones de poder**

En la actual sociedad, los valores requieren estar asentados en un diálogo y consenso entre la pluralidad de voces de quienes van a seguirlos. De esta forma se basan en las pretensiones de validez, en los argumentos (Habermas 1998/1992). Para que los diversos sectores de la comunidad se impliquen en una defensa activa de un proyecto educativo, es imprescindible que este proyecto sea el resultado de la puesta en común de sus objetivos y sus deseos.

A nivel mundial, las escuelas que logran esa defensa activa en entornos que antes no existía usan teorías dialógicas y desarrollan prácticas dialógicas (CREA 1999). Desgraciadamente, aún no es ese el tipo de actuación que predomina en la educación. Muchas de las teorías de moda en nuestras revistas, libros y congresos no sólo no son dialógicas sino que se dedican a deconstruir el diálogo en lugar de construirlo. Las perspectivas postmoderna y/o postestructuralista y/o deconstruccionista se basan en la negación de la validez del diálogo, en la negación de las pretensiones de validez y en la afirmación de que todas las relaciones sociales están basadas en las pretensiones de poder (Derrida 1967, Foucault 1996/1975, Godàs 1998, Habermas 1987-9/1981).

Los autores y teorías en que puede basarse el pacifismo (Beck 1998/1990, Freire 1997, Habermas 1987, Touraine 1997) distinguen entre pretensiones de validez y pretensiones de poder, entre diálogo y violencia (física o simbólica). Sus propuestas tienden a que las pretensiones de poder vayan siendo sustituidas por pretensiones de validez, por diálogo, argumentos, consenso. Las guerras deben ser sustituidas por acuerdos de paz, las peleas en la clase por el diálogo, los conflictos entre diferentes sectores de la comunidad educativa por el consenso entre ellos.

Por el contrario, los autores y teorías postestructuralistas (Foucault 1996/1975, Derrida 1967) dicen que todo son pretensiones de poder. Niegan por tanto, que la paz, el diálogo o el consenso sean mejores que la guerra, las peleas o los conflictos. Una gran confusión y falta de seriedad intelectual llevan a que esas concepciones sean presentadas con excesiva frecuencia como las más adecuadas para abordar el análisis y resolución de conflictos. Incluso a veces se presenta a uno de los principa-

les autores en que se basan, Heidegger, (1962/1927; 1971/1961) como intelectual del multiculturalismo o de la convivencia, cuando en realidad fue el principal autor nazi del siglo XX (Farias 1989/1987, Ott 1992/1988).

Para lograr unas relaciones pacíficas en las escuelas debemos pronunciarnos claramente por la sustitución de la violencia por el diálogo y basarnos en teorías que orienten sobre cómo hacerlo. Dirigiéndose hacia esa perspectiva, un número creciente de escuelas encuentran formas de actuación que llevan al desarrollo de prácticas dialógicas. La opción decidida por la sustitución de las pretensiones de poder por las pretensiones de validez lleva al desarrollo de iniciativas que fomentan el diálogo igualitario entre todas las personas y colectivos implicados en la tarea educativa.

La relativización de la diferencia entre poder y diálogo impide desarrollar los procedimientos dialógicos que evitan los conflictos que en teoría se quieren superar. Una de las consecuencias de ese relativismo lleva a refugiarse en las categorías para poner barreras al diálogo. Una de ellas es la afirmación de que corresponde al claustro decidir sobre todas las cuestiones pedagógicas, es decir, que el claustro tiene el poder de hacerlo. Las familias y las comunidades se distancian y se resisten más a esas decisiones cuanto más diferentes son de la población que constituimos las y los profesionales de la educación. De esta forma, se crea el caldo de cultivo de los conflictos de los que nos quejamos y, sobre todo, de la ausencia de una defensa activa del consenso educativo por parte de la comunidad.

La paz ya no puede lograrse desde una caduca modernidad tradicional en la cual, unas personas o grupos elaboraban los valores y luego los imponían al resto a través de pretensiones de poder, de violencia física o simbólica. Aún menos puede lograrse desde la propuesta de una postmodernidad en la que no hay unos valores superiores a otros y, por tanto, no se consideran mejores la paz y el diálogo que la guerra y la violencia. La paz escolar ya sólo se logra desde unos planteamientos consecuentes con la modernidad dialógica (Flecha & Gómez 1995) en la que nos encontramos, es decir, desde unos valores establecidos y defendidos desde el diálogo igualitario entre la pluralidad de voces que componen la comunidad educativa.

### **Grupos interactivos como pacifismo de base**

El aprendizaje dialógico incluye, en una misma dinámica, el desarrollo de las competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad informacional y de los valores requeridos para afrontar solidariamente la vida en ella (Flecha 1997). Cuando las niñas y niños trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo matemáticas y solidaridad (CREA 1999). Ayudándose unas a otros, teniendo como objetivo personal el aprendizaje de todas, y todos se está construyendo la base en la que pueden asentarse adecuadamente los discursos pacifistas y solidarios.

Las concepciones habituales de aprendizaje han dividido en lugar de integrar ambos aspectos. Prácticas como la individualización del ritmo de aprendizaje, o el etiquetado de quienes son colocados en el grupo menos rápido de la clase, en el aula especial o incluso en la unidad escolar externa fuera del centro educativo, generan, a la larga conflictos. A esa dinámica que constituye una base de insolidaridad y con-

flictos, se le superpone una propaganda de valores pacifistas y solidarios que es percibida como ajena e incluso negativa por parte de algunos sectores de la comunidad.

A los ojos de muchas y muchos familiares, un profesor que envía al hijo de otro a un aula o a una unidad escolar externa donde nunca quisiera ver a su propio hijo no está legitimado para hacer sermones de convivencia y solidaridad. Si lo hace, lo que generalmente consigue es deslegitimar esos valores. O todos formamos parte de una comunidad y luchamos por unos intereses comunes o cada persona y grupo trata de imponer sus intereses particulares y entonces no debe extrañarnos que quienes salen perdiendo con las normas oficiales se resistan y rebelen contra ellas.

Cuando se agrupa a las niñas y los niños por niveles o ritmos se producen varios efectos perversos. El primero es el etiquetado de quienes son considerados más lentos, con sus consiguientes bajas expectativas y la descalificación por parte del resto de niñas, niños y de la comunidad. La brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año. Lo mismo ocurre cuando no se forman grupos, sino que hay un ritmo homogéneo que sólo sigue una parte del alumnado.

Las chicas y chicos que van quedando atrás acabarán primero en aulas especiales y luego en aulas externas al propio centro educativo. Ante esa perspectiva, gran parte de esas niñas y niños desarrollarán actitudes de resistencia, absentismo y rebeldía.

Esta dinámica se supera en algunas escuelas organizando grupos interactivos, una de las formas de concretar el aprendizaje dialógico en el aula, que construyen el pacifismo desde la base. Vamos a relatar cómo se está haciendo en una de las escuelas.

Con grupos por niveles se hacía una ficha en cada clase de hora y media. Algunas niñas y niños no la terminaban y provocaban lo que a veces denominamos problemas de disciplina. Cada clase se reorganiza en grupos interactivos, heterogéneos y con un tutor adulto en cada grupo. Cada veinte minutos cambian de actividad de forma que ahora en hora y media hacen cuatro fichas. Todas las niñas y niños se sienten atendidos.

Poco a poco han ido desapareciendo los comentarios de algunos niños sobre otros diciendo: "no, que no sabe leer". La competitividad también está siendo sustituida por la ayuda de unas niñas a otras. Los problemas de disciplina van desapareciendo, todo el mundo hace las fichas y hoy mismo el profesor ha tenido que advertirles que cerraba la clase porque no querían ir al patio, cuando hasta hace poco había frecuentes comentarios de aburrimiento.

### **A modo de conclusión: "todo empezó ayer"**

Las escuelas pacifistas no son las que superponen discursos pacifistas a las habituales dinámicas de exclusión, sino las que reorientan toda su actividad teórica y práctica hacia la creación de las condiciones que actúan como política preventiva de los conflictos. Claustro, profesionales de la educación y lo social, familiares, alumnado, voluntariado, entidades y el resto de la comunidad se comprometen (incluso a través de un contrato de aprendizaje) a luchar por un aprendizaje de calidad para todas las niñas y niños, sin ninguna exclusión. Ese compromiso se elabora y actualiza continuamente a través de unas relaciones basadas, no en las posiciones de poder de cada categoría, sino en los argumentos que cada persona y colectivo aportan a un diálogo igualitario.

Para emprender esa ilusionante orientación, hay que plantearse primero la respuesta a la pregunta clave: ¿Qué queremos? ¿Lograr la paz educativa en torno a las escuelas que actualmente tenemos sin realizar profundos cambios en ellas? Ese enfoque ha demostrado obtener unas consecuencias nefastas hasta ahora a nivel internacional y, por tanto, no sólo no resuelve los conflictos actuales sino que incide en su intensificación. ¿Queremos por el contrario lograr la paz realizando todos los cambios que sean necesarios en las escuelas para lograrla y para que todas las niñas y niños tengan la misma igualdad de oportunidades educativas que exigimos para nuestras hijas e hijos? Este enfoque está logrando espectaculares e ilusionantes avances a nivel internacional y también entre nosotras y nosotros. La elección es de todos y todas nosotras.

Muchas de las personas involucradas en estas transformaciones disfrutamos de la película "Todo empieza hoy"<sup>3</sup>, pero disfrutamos aún más al saber que el argumento allí expuesto tiene continuidad en nuestra labor diaria. Un profesor de una de estas escuelas comentaba, "en la película se describe el problema, aunque con mucha menos dureza de lo que era en nuestra realidad. Con la transformación en comunidades de aprendizaje estamos creando y viviendo la solución". Por eso ahora nos animamos diciendo que para estas niñas y niños *todo empezó ayer*.

### Referencias bibliográficas

- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. 1998. *El normal caos del amor*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1990).
- CREA. 1999. *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. I Jornadas Educativas del Parque Científico*. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona los 21 y 22 de noviembre de 1999.
- DELGADO, M. 1994. ¿Es la guerra un derecho de los pueblos? *El Periódico*, 27 de julio, p. 7. Barcelona.
- DERRIDA, J. 1967. *De la Grammatologie*. Paris: Editions de Minuit.
- FARIAS, V. 1989. *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik Editores. (p.o. en 1987).
- FLECHA, R. 1997. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. & GÓMEZ, J. 1995. *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: Roure.
- FOUCAULT, M. 1996. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI. (p.o. en 1975).
- FREIRE, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1995).
- GODÀS, X. 1998. *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: Roure.
- HABERMAS, J. 1987-1989. *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).

---

3. *Todo empieza hoy*. Director: Bertrand Tavernier. (1999). Es la historia de un director de una escuela infantil localizada en un mugriento y pobre barrio de una población que antaño fue próspera, que lucha contra las jerarquías sociales y educativas.

- HABERMAS, J. 1989. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus. (p.o. en 1985).
- HABERMAS, J. 1998. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta. (p.o. en 1992).
- HABERMAS, J. 1997. *Seminari Multiculturalism: Does Culture matter in Politics*, 9 y 10 de abril. Universitat de Barcelona.
- HEIDEGGER, M. 1962. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. (p.o. en 1927).
- HEIDEGGER, M. 1971. *Nietzsche*. Paris: Gallimard. (p.o. en 1961).
- NOLTE, E. 1998. *Heidegger. Política e historia en su vida y pensamiento*. Madrid: Tecnos. (p.o. en 1992).
- OTT, H. 1992. *Martin Heidegger*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1988).
- TOURAINÉ, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.