

El texto recoge las principales ideas desarrolladas por la autora a partir de un estudio realizado sobre el diálogo como estrategia de educación en valores en Primaria. En primer lugar se expone qué se entiende por diálogo en educación presentándose cuatro visiones frecuentes al respecto y se plantea cómo las escuelas, en general, son instituciones antidialógicas. A continuación se recogen las condiciones fundamentales del diálogo en el aula y algunas estrategias útiles para el profesorado.

PALABRAS CLAVE: *Diálogo, ciudadanía; Educación en valores; Escuela Primaria.*

El diálogo en el aula para la educación de la ciudadanía

pp. 51-62

Carmen Álvarez Álvarez*

Universidad de Oviedo

Introducción: dialogando en clase

A continuación reproduzco un fragmento de una conversación que ha tenido lugar en la clase en la que vengo desarrollando una investigación sobre el diálogo como estrategia de educación en valores cívicos en Primaria.

– Profesor: Dos cosas han salido. Delante de las casas antes se sentaba la gente a conversar y a comer. O también a hilar. Y ahora eso no sucede. (...) Bueno. ¿Por qué eso? ¿Por qué ese cambio? ¿Quién lo sabe? ¿Quién lo piensa? ¿A quién se le ocurre?... [Lucía pide la palabra] ¿Por qué, Lucía?

– Lucía: Porque en tiempos de Manolo no había televisión, no como ahora que nos tumbamos en el sofá y nos ponemos a ver la tele y no hablamos en familia y eso. En aquel momento, como no había tele, cogían la silla y se sentaban allá fuera y hablaban con la familia o con los amigos.

– Profesor: Perfecto, Lucía. Si yo lo hubiera dicho, en lugar de decirlo tú, no lo habría dicho mejor. (...) Lucía ha explicado muy bien por qué antes

se conversaba mucho entre la gente y por qué ahora la gente conversa muy poco.

– Lucía: Ni siquiera cuando se sientan a comer, que suele pasar. Yo cuando estaba con mi madre en Venezuela, pues cada uno llegaba a comer, y decíamos “todavía no vamos a comer. Vamos a hablar un poco de lo que nos pasó hoy en el día. Tú, Lucía, explica lo que te pasó en el colegio, yo de lo que me pasó en el trabajo” y así. (...) Mamá no nos dejaba comer hasta que cada uno contaba su día en la escuela, o algo. Y a mí hermano también.
(...)

– Lucía: Mi mamá, le decía a mi hermano: “tú no te vas a marchar de la mesa a comer a la sala porque tenemos que hablar en familia, porque esto no tiene que dejar de ser como era antes allá en Venezuela y aunque ya hemos crecido y tengamos estudios y él ya es mayor, es igual, hay que seguir hablando en familia, para no perder la confianza”.

– Profesor: Claro, la mamá de Lucía tenía ya que disputar un poco con su hijo porque su hijo quería marcharse con la comida a la televisión, a la sala.

* Dirección de contacto: C. P. de Villar Pando (Oviedo). Despacho 236 - Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/Aniceto Sela, s/n 33005 Oviedo. 985 10 30 00 - ext. 5414. alvarezalmaria@uniovi.es

✉ Artículo recibido el 21 de abril de 2008 y aceptado el 22 de septiembre de 2009.

– Jorge: Yo cada día lo que hago es coger la comida e ir a ver la tele.

– Profesor: Exactamente, y no hablar con nadie.

– Lucas: Y yo.

– Profesor: Y hacer lo que diga la tele. Eso sucede en la mayor parte de las casas, que casi no se habla. Eso ocurre casi todos los días.

– Lucía: Mi mamá se enojaba mucho.

– Profesor: Se enojaba mucho, porque tu hermano que es más joven, pertenece a una generación donde ya hay televisión y la televisión atrapa a todo el mundo.

– Lucía: Yo luego cuando llegue a casa antes de comer le voy a contar a mi mamá lo que hice hoy y le voy a explicar un poco lo que hice en clase y ya más tarde hago los deberes.

Conversación en clase de cultura asturiana en octubre de 2007.

Ésta es una de tantas conversaciones producidas en el aula de 5º B del C. P. de Villar Pando¹ (Oviedo-Asturias), un espacio en el que hablar y escuchar, ofrecer la propia experiencia cotidiana al grupo, conocimientos académicos o ideas previas tienen especial interés.

En esta aula vengo realizando una investigación longitudinal desde hace unos años, en colaboración con el profesor generalista de Educación Primaria D. José María Rozada Martínez, sobre el diálogo como estrategia de educación en valores cívicos, siguiendo una metodología etnográfica². El sentido de recoger un corte como el seleccionado deja ver el interés de mi investigación: cómo es posible abordar temas morales con fluidez en un aula en la que se conversa habitualmente.

Todo corte sacado de contexto ofrece una idea sesgada de lo que la realidad permite abstraer, mas he considerado de suma relevancia presentar un botón de muestra para dar cuenta de cómo es posible cultivar en el aula el diálogo pedagógico reflexivo y cultivar un espíritu conversador.

El diálogo para la educación de la ciudadanía

Los diálogos varían mucho en temática, calidad, tiempo, etc. De hecho, el corte seleccionado en realidad es mucho más amplio, pero dar cuenta de él agotaría el contenido de este texto. También superaría al mismo tratar de dar cuenta de las limitaciones que supone todo diálogo transcrito para dar cuenta de la realidad, por la cantidad de matices contextuales, expresivos, etc., de los que se ha de prescindir.

En este caso hubo más de 90 intervenciones entre el profesor y el grupo, y en este pequeño espacio solamente recojo las 13 más destacadas sobre uno de los aspectos abordados en la clase. Además se trataron muchos temas, y no sólo el que recojo previamente.

La formación ciudadana a través de una metodología dialógica no es algo sencillo, aunque pueda parecer lo contrario. La predominante heteronomía de los alumnos, la necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos, la hostilidad entre los propios compañeros dentro del grupo, etc. son problemas habituales con los que nos encontramos en cualquier aula. Además se suele dar una escasa formación específica del profesorado en estas materias. Por otro lado, en las conversaciones las ideas no salen solas ni mucho menos, generalmente hay que pelearlas. Y en esta tarea, muchos docentes abandonan por no ser capaces de ir más allá, profundizando en las respuestas de sus alumnos. No obstante, introducir “alguna forma de diálogo” resulta muy interesante para tratar de desarrollar una educación en valores, pese a las dificultades que comporta.

La tradición educativa ha privilegiado la lengua oral y escrita en la interacción entre profesores y alumnos como instrumento co-

¹ El grupo era 5º B en el curso 2007-2008. En estos momentos es 6º B.

² José María Rozada es maestro de Educación Primaria y la autora del artículo ha permanecido en su clase como investigadora durante una buena parte del curso, habiendo sido previamente alumna suya en el Departamento de Ciencias de la Educación donde José María Rozada ha sido profesor hasta este curso de la materia de Currículum Transversal, entre otras, siguiendo en la misma una línea marcadamente dialógica. Durante el curso en que hemos desarrollado la investigación hemos ido desarrollando una forma de trabajo cooperativa en la que se han ido diluyendo las figuras de quién es profesor y quién alumno.

municativo habitual. Esto supone una ventaja de partida de la metodología dialógica para trabajar la educación para la ciudadanía en el aula. Saló Lloveras (2006: 28) afirma que *“la lengua constituye un componente importante en todas las materias escolares y permite crear un ámbito común de experiencias e informaciones individuales y colectivas mediante un conjunto de referencias”*. La lengua atraviesa el currículum y está presente a lo largo de toda la escolaridad y todos los docentes son de algún modo profesores de lengua en sus asignaturas.

Generalmente, en las clases apenas hay interacciones dialógicas porque el discurso del profesor y las explicaciones del libro de texto se sitúan como prioridad absoluta. El ideal sería que la intervención del profesor active y guíe el aprendizaje de forma organizada y deliberada *en un proceso dialógico* hacia la ampliación del conocimiento de contenidos escolares y de valores, con conciencia y sistematicidad.

En el aula investigada se cultiva este espíritu dialógico permanentemente. Se han recogido muchos episodios de diálogo en la enseñanza, siendo destacado su empleo en muchos casos para favorecer la educación en valores.

¿Por qué es importante el diálogo para favorecer la formación cívica del alumnado? Porque en el aula es posible hacer gran número de actividades para tratar de hacer educación en valores, pero si el profesorado no es capaz de escuchar al alumnado y de tener en cuenta sus intervenciones y de reconocerles como personas que piensan y que tienen ideas sobre los temas que surjan, pasará por su vida sin dejar huella.

Pennac (2008), en una entrevista reciente, afirmaba que su principal tarea como educador es *“lograr que cada niño tenga la sensación de que existe a mis ojos”*. Esto no es nada sencillo, pero si no somos capaces como educadores de situarnos ante el alumnado como personas atentas y que los escuchan pasaremos por sus vidas sin ser tampoco escuchados hagamos lo que hagamos y digamos lo que digamos, porque en el diálogo se desarrolla la relación más profundamente humana. La palabra del profesor debe encontrarse con la palabra del sujeto

que aprende aunque la opinión manifestada no siempre sea la misma. Lo peor que puede suceder para quien desea formar ciudadanos es que se encuentre con el silencio de quienes están en el mismo aula. Freire (1997: 112) afirma que *“la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él.”*

¿Qué se entiende por diálogo?

Por diálogo en el aula se entienden muchas cosas y muy distintas, existiendo al respecto cierta confusión. Hay quienes consideran que en todas las aulas de Educación Primaria hay diálogos por el hecho de que en todas las aulas se habla de algo. Hay quienes consideran que hay conversaciones en todas las clases y solamente hay diálogos en algunas que cumplen con ciertos criterios. Hay quienes consideran que en las clases se trabaja de forma oral pero no siempre se producen ni conversaciones ni diálogos (sólo monólogos). También hay quienes diferencian entre diálogo espontáneo, pedagógico, filosófico y otros. En fin, no hay unanimidad.

En el estudio que he desarrollado se entiende por “diálogo en el aula” la conversación de los miembros de la clase en torno a “problemas sociales relevantes”, con el objeto de permitir al alumnado reflexionar sosegadamente sobre un tema, situarse moralmente ante el mismo, tomar la palabra en el aula para ofrecer al grupo sus conocimientos, su comportamiento o su experiencia, sus perspectivas o ideas.

Si hacemos un análisis etimológico del término tenemos una base de la que partir en la conceptualización. La palabra diálogo tiene dos partes: “dia” y “logo”. “Dia” significa “a través de”. “Logo” alude a la facultad de expresar el pensamiento a través del lenguaje. De este modo, el diálogo sería el modo a través del cual el pensamiento se expresa a través del lenguaje.

Burbules, uno de los estudiosos del diálogo más destacado en el panorama internacional, define el diálogo como *“una interacción conver-*

sacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje". Y añade: "no todas nuestras conversaciones tienen un propósito pedagógico; y a la inversa, no todas las relaciones comunicativas pedagógicas son formas de conversación (están las conferencias, por ejemplo)" (Burbules, 1999: 12). Según esta definición, el diálogo es un método o procedimiento pedagógico dirigido a favorecer el aprendizaje.

Para continuar avanzando haré referencia a cuatro formas de entender el diálogo, con el objeto de ofrecer la mirada más amplia posible al respecto: la conversación ordinaria, el diálogo como actividad pedagógica convencional, el diálogo pedagógico reflexivo y el diálogo interior. En cualquier caso, la siguiente tipología no es excluyente. En las aulas pueden darse, y se dan, momentos que responden a estos planteamientos.

Diálogo como conversación ordinaria

Esta concepción del diálogo responde a lo que Álvarez Angulo (2001: 23) denomina una "conversación espontánea", por oposición a la "conversación formal". Para este autor la primera tipología se caracterizaría por una menor planificación, un menor respeto a los turnos de palabra, una menor reflexividad y la aparición de vulgarismos. La conversación formal, por su parte, tendría un carácter más planificado y serio.

El diálogo bajo esta concepción se desenvolvería como una conversación común cotidiana. Dependiendo de los autores, esta forma de proceder no siempre es considerada como diálogo, pues se cree que de este modo no es posible aprender, reflexionar o extraer modos de comportamiento sólidos. De hecho, en ocasiones, esta práctica se ha caricaturizado hasta el extremo de considerarla como una conversación amistosa de salón, trivial. Es cierto que las conversaciones informales pueden versar sobre los aspectos más irrelevantes de la realidad y pueden abordarse con suma superficialidad, mas es una forma de relación entre dos sujetos con el objeto de entenderse sobre un tema.

Diálogo como actividad pedagógica convencional

Esta forma de comunicación en el aula supone la asunción de los modos de relación entre el profesor y sus alumnos de modo tradicional, de tal modo que la relación que se gesta suele ser monodireccional.

En la gran mayoría de las aulas la actividad mayoritaria es verbal, pero suele suceder que el discurso esté restringido a la figura del profesor de tal modo que los alumnos sólo intervienen puntualmente para preguntar dudas o responder a las preguntas que éste formula. Este tipo de comunicación que se forja entre los participantes genera poco feed-back, poca interacción, de modo que los alumnos raras veces podrán alterar el orden de lo que el profesor tuviese en su mente.

López Herrerías (1990: 479-480) comenta al respecto: "en muchas situaciones —y la historia puede confirmarlo ampliamente— la relación educativa se constituye según una monodireccionalidad, del maestro hacia el alumno, de quien sabe o es más experto hacia quien no sabe; de modo que, por una parte, hay un hablar, un dar la clase, un ordenar, y, por otra, un escuchar, un repetir y un obedecer". Este tipo de relación, a pesar de ser la habitual, no es la más deseable, aunque en determinados momentos puede producir en el alumnado reflexiones o aprendizajes determinantes.

Diálogo como actividad pedagógica reflexiva

El Diccionario de Ciencias de la Educación plantea que "la forma dialogada de enseñanza surge como reacción al carácter pasivo que presentaban las llamadas formas expositivas. Dicha técnica de instrucción utiliza como principal recurso el diálogo y la conversación. En este sentido conviene distinguir entre conversación libre, asistemática, y el diálogo, propiamente didáctico, de finalidad instructiva, pues el docente se verá siempre obligado, con independencia del método que emplee, a discutir y coloquiar con sus alumnos, intercambiando opiniones y aclarando sus conceptos" (Sánchez Cerezo, 1983 : 405).

El diálogo como actividad pedagógica reflexiva debería caracterizarse por permitir a los alumnos, dentro de un orden y siguiendo ciertas reglas, expresarse y dar sus opiniones, ideas y puntos de vista; facilitar y promover el intercambio de ideas y opiniones, no sólo entre el profesor y los alumnos, sino también, entre los alumnos mismos; reconocer que el profesor no es el único que puede poseer el conocimiento, sino que éste puede aprender también de los alumnos; favorecer el intercambio de ideas y puntos de vista, considerar el conocimiento como el resultado de la mutua interacción, estando, por tanto, abierto a crítica; proporcionar a los alumnos tiempo y tranquilidad para poder reflexionar y formular sus propias ideas, argumentos, etc. (Lago Bornstein, 1990: 56-57).

Esta concepción del diálogo sería la más deseable en la educación, pues se trata de una alternativa al modelo didáctico habitual, con el objeto de favorecer en el aula la reflexión personal y el surgimiento del pensamiento propio.

Diálogo como actividad interior

El diálogo como una actividad interior sería el resultado de un diálogo previo con otros. A partir de la puesta en común de ideas entre las personas se estimula el pensamiento y la reflexión, generándose un diálogo interno que permite un mejor autoconocimiento, contribuyendo a clarificar las propias ideas. Como plantea Asensio (2004: 223), *“el diálogo con uno mismo persigue, antes que nada, reconocer los mundos que habitan en nosotros, dar cabida a sus voces, encontrar caminos que percibimos desdibujados en nuestro interior, reconciliar pasado y presente, racionalizar nuestros afectos y emocionar nuestras razones”*.

¿Las escuelas son antidialógicas?

En gran cantidad de contextos fuera de la escuela (la vida familiar, las relaciones amistosas, etc.) las personas pueden encontrar grandes dificultades para desarrollar las aptitudes y disposiciones de escuchar con atención, conside-

rar puntos de vista diferentes al propio, tolerar la crítica, expresarse sinceramente, etc. Esto ya de por sí es lamentable, pero es aún peor cuando estas tendencias, lejos de ser contrarrestadas en la escuela, se ven reforzadas por las prácticas docentes, como tantas veces ocurre.

Cuando el intercambio en el aula se reduce a hacer preguntas cerradas unidireccionalmente por parte del profesor para ser respondidas por el alumnado se atrofia la capacidad para prestar atención, pensar, preguntar y considerar alternativas (Burbules, 1999: 207). Si deliberadamente se desalienta el diálogo o se le relega a ámbitos personales, se destierra a éste de las aulas y se afirma que esas habilidades o disposiciones no son significativas en el ámbito educativo. Esta forma de proceder impone una pauta antidialógica.

Por otro lado, diversas presiones del estado o del sistema social han llevado a que muchas prácticas educativas sean antidialógicas también:

1. Una concepción del curriculum centrada en el contenido, según la cual “dar el programa” es el objetivo fundamental.
2. Una concepción de las metas educativas centrada en las pruebas, en la que los resultados que no pueden medirse de esa manera son relegados cada vez más a una posición subordinada entre las metas educativas.
3. Una concepción del papel del docente centrada en el manejo del aula, donde el mantenimiento de las condiciones de orden y disciplina se convierte, no en medio de los fines educativos, sino en un fin en sí mismo (Burbules, 1999: 208).

La interacción en el aula suele responder al modelo de iniciación, pregunta y respuesta pautado por la presión académica de los amplios programas educativos y por la exigencia hacia el alumno de tener que “acertar”, que saber la respuesta. Cazden (1991: 39) considera que el modelo de discurso escolar más abundante en todos los grados y niveles responde a la secuencia conocida como IRE (iniciación del docente, respuesta del alumno y evaluación). Las interacciones en el aula, desde este punto de vista, se inician con una invitación a un niño

por parte del maestro. El alumno selecciona- do responde aportando una historia, una idea, etc., y finalmente, el docente comenta el relato antes de volver a iniciar este esquema con otro niño sin permitir que se dé la interacción co- municativa entre los propios alumnos.

Muchos de los profesores cuando tratan de superar esta dificultad se dan cuenta de que la clase “se les escapa de las manos” y acaban re- curriendo a su poder para restituir el orden en el aula. Por otra parte, los alumnos no suelen cuestionar el sentido de lo que se hace en la cla- se en presencia del profesor y cuando partici- pan lo hacen casi en exclusiva para pedir ayuda o para plantear dudas respecto a los conteni- dos. Brodhagen (1997: 143) afirma que “*los es- tudiantes tienen derecho a intentar comprender cómo las cosas han llegado a ser como son. (...) En muchas aulas, las preguntas de los estudiantes no son bien recibidas. Pero continuamos creyen- do que los jóvenes tienen derecho a formularlas y derecho a saber. Tienen derecho a ser parte de una escuela que se ocupa de sus preguntas en serio*”. Aunque la escuela como institución im- ponga un modelo antidialógico, el profesorado tiene el deber de trabajar en invertir este mode- lo desde dentro.

Condiciones del diálogo en el aula

Para que se dé el diálogo en el aula, para que se inicie en la misma una conversación a nivel de grupo son necesarias algunas condiciones, que comentaré a continuación.

La igualdad de los miembros en el grupo

Todo alumno que desee participar aporta- ndo una idea, preguntando una duda, in- troduciendo una experiencia personal, una preocupación..., debe poder hacerlo, siempre y cuando se atenga al tema que se está trabaja- ndo. No obstante, si la cuestión planteada tiene por sí misma un interés de trabajo transversal muy destacado se debe también recuperar e in- corporar al debate. El único requisito para par-

ticipar debe ser seguir un orden en los turnos de palabra.

Todos los alumnos tienen que saber que pueden pedir la palabra en cualquier momento y el profesor debe dársela a quien la pida, sin apartar del debate a los alumnos menos reflexi- vos, menos hábiles comunicativamente, menos brillantes académicamente, algo que frecuente- mente hace el profesorado, favoreciendo única- mente la intervención de los buenos alumnos, pero no la de los que presentan más dificultades.

La reflexividad

Otra condición es la reflexividad en las afirmaciones que se realicen. Muchos alumnos tienden a levantar la mano inmediatamente después de escuchar una pregunta que consi- deran que pueden responder, sin tener aún la respuesta pensada. Así, en muchas ocasiones sucede que cuando se les da la palabra a estos alumnos comienzan a pensar lo que van a decir.

Para pensar las respuestas, para organizar coherentemente la idea que se desea comunicar, etc., el profesor tiene que dar tiempo al alum- nado y esperar la respuesta más que los tres o cuatro segundos de rigor pasando la pregunta a un compañero. Si el alumno tarda, debemos espe- rarle y una vez que haga su comentario apo- yarle para que pueda expresar mejor la idea, si es preciso.

El respeto y el reconocimiento mutuo

Tanto el profesor como el alumnado tie- nen que mostrarse respeto y reconocimiento. El profesor puede que tenga que poner orden en la clase permanentemente, pero nunca debe descalificar, ni a un alumno particular ni al grupo. A su vez, el alumnado tiene que mostrar respeto al profesor y al resto del grupo en las diversas situaciones de aprendizaje, pero, sobre todo, cuando se da tiempo para pensar la res- puesta y el alumno tarda. Esta espera si se pro- duce sin que genere malestar en el aula es toda una lección de compañerismo y un ejercicio de

reconocimiento del otro, de control de sí mismos, de conciencia de la importancia de lo que está pasando, de admiración por el profesor que pone por delante de las prisas que siempre apuran el ritmo de la enseñanza las dificultades del alumno, etc.

La reiteración multiforme

Los temas no pueden aparecer en la clase una única vez sino que hay que trabajarlos con frecuencia, apareciendo muchos de ellos en repetidas ocasiones a lo largo del tiempo, aunque bien es cierto que no siempre tienen por qué apuntar hacia un mismo fin y, por tanto, no necesariamente hay por qué enfocarlos didácticamente del mismo modo.

El docente puede volver sobre los temas con un talante dialógico, con la intención de estimular el recuerdo, de abordar otras dimensiones relacionadas, para discutir prácticas, ideas previas o conocimientos académicos, etc. En ocasiones el profesor se dirigirá al grupo, en otras, a un alumno concreto o a varios. Esa intervención puede ser para que los alumnos tomen conciencia reflexiva del propio pensamiento, para que expresen sus experiencias, para que planteen preguntas, para que revisen sus conocimientos previos, etc.

La tolerancia a la discrepancia y el aumento de la autoestima

Cuando se habla en clase, el profesor debe renunciar estratégicamente a corregir muchas cosas juzgándolas como errores, para introducir al alumnado en dilemas cognitivos sobre cómo debe ser el comportamiento humano ante un problema, aumentando así la autoestima del niño.

Si se trata de un tema que es opinable el profesor puede ofrecer su visión una vez que se han manifestado un número importante de alumnos, mostrando respeto hacia las otras posturas y planteando que no existe una única respuesta al problema tratado. En otras oca-

siones puede ofrecer datos o exponer hechos o saberes que establecen con mayor o menor certeza el pensamiento mejor fundamentado académica y moralmente.

Ello ayuda al alumnado a clarificar su propio sistema de valores y a tolerar la discrepancia, pues hay problemas sociales ante los cuales no cabe dar una única respuesta, pues no hay una única solución posible.

Si el profesor espera obtener una determinada respuesta posiblemente juzgue negativamente algunas afirmaciones y no permitirá a los alumnos expresarse libremente por temor al fracaso. Un niño que no se siente capaz de responder a una pregunta no se animará a participar en el desarrollo de las clases si sabe que lo que diga va a ser condenado por la sencilla razón de que da una tentativa de respuesta aproximada o una respuesta errónea. Los alumnos tienen que saber que pueden expresarse sin temor a que sus respuestas sean rechazadas. Pues, como comenta Reed (1983: 87), *“si queremos que un niño hable sobre lo que de veras es importante para él, no debemos ponerle en una situación en la cual él sabe que va a ser castigado por lo que pueda decir. El entorno que se debe crear no sólo se caracterizará por la ausencia de miedo. La niña debería sentir que usted está interesado por lo que ella dice y que se estima o valora su opinión. Esto no significa, evidentemente, que deban esperar que se esté de acuerdo con todo lo que dicen. (...) El niño debe notar que está hablando con otra persona y no únicamente en una habitación con eco. Se puede estar interesado y valorar la opinión de alguien y al mismo tiempo disentir fuertemente de ella”*.

La seriedad y la atención

Otra condición muy importante del diálogo en el aula es la seriedad y la atención. El diálogo es una actividad formativa para el alumnado que se tiene que desarrollar con la misma seriedad con la que se aprende a multiplicar fracciones. Y ello es así porque si no es imposible aprender de él.

Sin escucha activa no hay comprensión y sin ambas cosas no hay aprendizaje. Algún

niño que reiteradamente no escucha, puede ser privado del uso de la palabra cuando la pide, bajo la norma, conocida por todos, de que para hacer uso del derecho a decir, hay que cumplir la obligación de escuchar.

La veracidad y la confianza

También es fundamental la sinceridad, pues no se trata de intervenir para decir cualquier cosa con tal de atizar la polémica: aquello que se comente tiene que ser cierto si se refiere a hechos o bien argumentado si se refiere a juicios.

Cuando esta condición no se cumple, lo más conveniente es hacerle ver al alumno que lo que cuenta es algo fantasioso porque ello perjudica a la clase que puede tomar como verdaderas historias completamente falsas, devaluando la calidad del debate. Tiene mucho interés en ocasiones indagar acerca de por qué el alumno ha realizado esa intervención, qué fin perseguía, etc., llevándole a tomar conciencia del daño que hace al grupo no siendo sincero y del que se hace a sí mismo ante los compañeros. Aunque esto hay que hacerlo con mucho tacto, señalando, por ejemplo, que es frecuente en todos nosotros que alguna vez nos sintamos tentados a ello para hacer más atractivo e impresionante el relato, pero que hay que dominar ese impulso cuando se está en una conversación seria.

Cuando los alumnos valoran el diálogo como una actividad sincera son capaces de narrar al grupo episodios de su vida que son o han sido muy traumáticos.

La argumentación

Otra cuestión relevante es la argumentación de aquello que se dice, siempre que sea posible. En Primaria los niños aún tienen muchas limitaciones para justificar por qué una decisión es mejor que otra, por qué una idea es buena y otra no, etc., pero es en este camino en el que hay que colocar al alumnado.

Preguntas como: ¿por qué lo dices?, ¿por qué lo piensas?, ¿de dónde lo has sacado?, ¿quién te lo ha dicho?, ¿dónde lo has visto o leído?, etc., invitan al grupo a profundizar en el razonamiento y la explicación de lo que se dice.

Estrategias de mediación dialógica

A continuación recojo algunas estrategias útiles para el profesorado en el proceso de mediación dialógica con los alumnos.

Las preguntas y las segundas preguntas

Hacer preguntas y plantear segundas preguntas a partir de lo que el alumno ha manifestado en su primera respuesta es una estrategia fundamental, pues se obliga a los niños a pensar en el porqué de su respuesta, a evaluarla, a plantearse otras dimensiones del problema en las que no había reparado previamente, etc.

Podría decirse que las segundas preguntas, formuladas socráticamente por parte del profesor, son un buen indicador de que lo que el debate trata de hacerse reflexivo, interesante y serio.

Invitar a una mayor reelaboración

Cuando las respuestas que ofrecen los alumnos no son muy buenas (argumentadas, autónomas, etc.) es un buen recurso por parte del profesor animar al alumno a reelaborar mejor su propuesta. Esto además permite mantener la atención en el aula, así como mejorar la expresión oral.

Este ejercicio además tiene mucho interés porque puede ayudar al alumnado a superar el estadio de las operaciones concretas. Es frecuente que los alumnos recurran a ejemplos para explicarse fenómenos al no tener suficientemente desarrollado el pensamiento abstracto. Pedirles que intenten dar una explicación previa al ejemplo, significa ayudarles a desarrollar

ese pensamiento. Trabajando así el profesor trata de “tirar del desarrollo”. Representa, por otro lado, una forma de mostrar confianza en el grupo, al recibir el mensaje de que “es posible hacerlo mejor”.

No desautorizar al alumno

Frecuentemente, los alumnos al mostrar sus ideas en el aula cometen errores en lo que dicen, ya sean de expresión, de exactitud, etc. Para que la comunicación sea fluida y agradable para todos, el profesor no puede estar de caza de las ideas erróneas o imprecisas desautorizando al alumno permanentemente. Es más rico escuchar, interpretar e indagar qué hay detrás de esa idea, preguntando reflexivamente para que el alumno reconozca su pensamiento, sus emociones, etc.

Explicaciones, justificaciones y respuestas por parte del profesor

En gran número de ocasiones, los alumnos no llegan por sí mismos a obtener respuestas a los problemas morales (o de otro tipo) a los que se enfrentan. Cuando, tras intentar obtener una reflexión, ésta no se logra, el profesor debe ofrecer pistas, nuevas explicaciones o, en último término, respuestas. El profesor no puede dejar sin aclarar los dilemas que se presentan, aunque, a veces, la resolución de los mismos suponga que el docente asuma un protagonismo destacado. El profesor tiene que crear un contexto en el que surjan las respuestas “espontáneamente”, pero si no es así no puede asumir un rol neutral. La educación se orienta hacia un fin previsto y deliberado, por abierto que sea, como plantea Savater (1997: 104). No pueden desaprovecharse en el aula las oportunidades que se presentan para aprender o para trabajar valores por el hecho de que no surjan en clase las ideas pertinentes.

Por otra parte, los alumnos tienen unas expectativas puestas en el profesor: esperan de él que sepa y que les cuente cosas, que les enseñe.

Ofrecer síntesis integradoras

En ocasiones el diálogo se dispersa ligeramente porque son muchos los alumnos que levantan la mano y desean aportar sus ideas, sus experiencias, sus sentimientos, etc., y es preciso que el profesor, si ningún alumno o alumna es capaz, ofrezca una síntesis al grupo de lo que llevan trabajado a lo largo de la conversación, de tal modo que la marcha, en apariencia dispersa, de la comunicación no impida recordar los principales temas que se han tratado, los principales ejemplos que se han ido poniendo, etc.

Dudar

Otra estrategia útil consiste en “dudar” ante la clase, expresar algún pensamiento de manera dubitativa, facilitando que los alumnos intervengan dando su opinión, para que comprendan que su pensamiento no comienza y termina en el de su maestro. Este modo de proceder crea una visión del maestro más cercana, sin que ello suponga una pérdida de prestigio, dado que no se trata de exhibir un “no saber” sino de mostrar otras formas de saber: el saber no seguro, no categórico, que requiere interpretación, que admite otras respuestas, etc.

Cuestionar lo que ya se sabe

Otra estrategia mediadora del diálogo es plantear problemas a aquello que se conoce, plantear dudas, interrogarse por qué las cosas son como son, es decir, cuestionar lo que “aparentemente” damos por sabido. Es fundamental para generar conciencia de por qué se hacen las cosas como se hacen y ver cómo podría ser de otro modo y valorar sus ventajas e inconvenientes. También es importante, para “tirar” del desarrollo como plantea Vigotsky (1979).

También es bueno que el profesor muestre sus dudas y haga ver a sus alumnos que los adultos podemos ignorar cosas y con frecuencia tenemos que replantearnos algunos problemas y repensarlos.

El tiempo para pensar y los silencios

El tiempo para pensar y los silencios ayudan al alumno a elaborar lo que va a decir, a organizar su discurso y, algo no menos importante, a sentirse integrado. Cuando las clases fluyen de manera ágil, el alumno puede sentirse desplazado al retirársele la pregunta y pasársela a un compañero. Si sabe que se le da tiempo para pensar y se le respeta su silencio, puede pensar una respuesta, organizarla y ofrecerla al grupo con más garantías que si lo trabajase aceleradamente. Por otro lado, esto además favorece una clase comprensiva y respetuosa que no premia la competitividad.

Favorecer la atenta escucha y el reconocimiento del otro

Inicialmente, para dialogar es precisa cierta coerción hacia los alumnos. Los niños hoy son “hijos de la desregulación” como acertadamente plantean Conde y Gómez (2001), y es importante que sepan que existen límites en la comunicación (escucha activa, respeto al otro, etc.), avanzando desde la heteronomía a la autonomía (Piaget, 1971; Kohlberg, 1992). Asensio (2004: 235) considera que “*la autonomía se construye desde la dependencia, la libertad desde el respeto a las normas, y las actitudes dialogantes desde la inicial coerción hacia la atenta escucha a los demás y la aceptación de su legitimidad*”.

Llamar al otro por el nombre o hacer referencia al conocimiento que ha aportado un compañero es un síntoma de que hay una escucha atenta y un reconocimiento hacia el otro.

Reconstruir la realidad de los niños

Es importante que el maestro ayude a los niños a reconstruir su realidad, dándosela ordenada para que comprendan algunos de los principales mecanismos de alienación que nos persiguen y que ofrezca su conocimiento y

su experiencia al respecto. La publicidad, por ejemplo, es algo común en nuestras vidas, pero no siempre se reflexiona sobre ella con la profundidad que se merece y tampoco se trabaja con los niños el análisis de los mecanismos que emplea para captarles desde bien pequeños en centros de ocio y consumo, en televisión, en las revistas, en Internet, etc.

A modo de conclusión

La enseñanza es una tarea sumamente compleja y educar siguiendo una pauta dialógica en clase es algo muy delicado y lleno de dificultades. No hay una única concepción del diálogo en educación; no hay una única práctica de éste en la realidad de las aulas. No hay más que repasar las exigencias señaladas y los matices recogidos en las páginas anteriores.

Los procesos didácticos son complejos, la diversidad de acciones es inmensa, los temas son infinitos y la forma de abordarlos puede variar significativamente. Por tanto, no tiene mucho sentido pensar en modelos muy formalizados de diálogo que pretendan implantarse en todas partes. De hecho, las ideas que se recogen en este texto surgen fundamentalmente de la realización de un estudio de caso único, con metodología etnográfica, sobre el diálogo como estrategia de educación en valores en un aula de Primaria³. Si se realizasen más estudios de este tipo posiblemente sabríamos mucho más sobre este tema.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (en prensa). Cuando aparece la cultura de los alumnos en el aula. En *Revista Internacional de Filosofía para Niños*, (número 1 de 2010).
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2008). La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos. En *Con-ciencia Social*, 12, 63-72.

³ Para quien desee continuar formándose sobre este tema puede consultar los artículos de Álvarez Álvarez y Rozada Martínez.

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2007). El diálogo en la Investigación-Acción Participativa. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre Investigación Acción Participativa*. Valladolid.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. y ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (2006). Droga, escuela y profesorado: dos problemas y una responsabilidad inexcusable. En *Padres y madres de alumnas y alumnos*. CEAPA, 90, 15-19.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. En *Didáctica (Lengua y literatura)*, 13, 17-42.
- ASENSIO, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- BRODHAGEN, B. L. (1997). La situación nos hizo especiales. En Apple, M. W. & Beane, J. A. *Escuelas democráticas* (131-154). Madrid: Morata.
- BURBULES, N.C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CONDE, F. y GÓMEZ A. (2001, enero 22). Hijos de la desregulación. En *El País Digital*. (Consultado: 3-5-06).
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- KOHLBERG, L. (1995). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J. A. y Santolara, F. F. (Eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- LAGO BORNSTEIN, J.C. (1990). Conocimiento social y diálogo: Bases para una comunidad de investigación. En *Educación y Sociedad*, 7, 53-72.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (1990). Diálogo. En Flores d'Arcais, G. (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación* (479-480). Madrid: Ed. Paulinas.
- PENNAC, D. (2008). Entrevista: "Como maestro mi tarea es lograr que cada niño tenga la sensación de que existe a mis ojos". En *Magazine Digital* (Consultado: 29-6-09).
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- REED, R. (1983). *Talking with Children*. Denver: Arden Press.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (2008). Una "Pequeña Pedagogía" transversal en la escuela primaria. En LÓPEZ, C. (Coord.). *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación* (144-161) Asturias: Centro de Profesorado y Recursos de Gijón.
- SALÓ LLOVERAS, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula: el diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: Ceac.
- SÁNCHEZ CERREZO, S. (Dir.) (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Akal.

ABSTRACT

The dialogue in the classroom and the citizenship education

This paper collects the main ideas developed by the author from a research on dialogue as a strategy for teaching values in primary school. First, we are exposing what we mean by educational dialogue, describing four common and related notions and showing that the schools are usually non-dialogical institutions. Afterwards, we present the essential conditions of a good dialogue in the classroom and some useful strategies for the teachers.

KEY WORDS: *Dialogue; Citizenship; Teaching values; Primary school.*

RÉSUMÉ

Le dialogue dans la classe et l'éducation à la citoyenneté

Cet article recueille les principales idées développées par l'auteur dans une recherche sur le dialogue comme stratégie d'éducation en valeurs dans l'école primaire. D'abord on montre qu'est-ce qu'on comprend par dialogue dans l'éducation, étalant quatre visions fréquents sur ce sujet, arguant que normalement les écoles sont institutions non dialogueuses. Ensuite on récupère les conditions fondamentales du dialogue dans la salle de classe et quelques stratégies profitables pour les professeurs.

MOTS CLÉ: *Dialogue; Citoyenneté; Éducation en valeurs; École primaire.*