

PEDAGOGIA DIALOGANTE: IMPLICACIONES
(Documento de trabajo con base en el Capítulo 5 del libro
“Los modelos pedagógicos” del Dr. Julián De Zubiría)

Elaborado por Esp. C.P.D. JAIME A. JURADO N.

Para abordar con mayor propiedad el modelo pedagógico de la Pedagogía dialogante, es necesario considerar lo que el doctor De Zubiría llama “*elementos de una Pedagogía dialogante a nivel de modelo pedagógico*”. Para los propósitos del presente documento, se retoman fragmentos del texto citado.

1. PROPOSITOS

“La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes. La esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje...”

➤ Implicaciones en los propósitos cognitivos

Para empezar, un primer aspecto es tener presente el propósito central del modelo: “La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo y no debería seguir centrada en el aprendizaje...”.

Para la pedagogía dialogante es tan importante la dimensión cognitiva, como la socioafectiva y la práxica. En otras palabras, la pedagogía dialogante “debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas”; lo que implica que para la pedagogía dialogante es tan importante el conocer, como el hacer y el ser/ convivir. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la “humanización del ser humano” como decían Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996, 19). “La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados. Desafortunadamente todavía no es así. Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes y pescados, desafortunadamente por lo general viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. Los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar”.

[...] “Los propósitos no pueden provenir de la voluntad y el deseo del joven y mucho menos de las motivaciones infantiles, circunstanciales y altamente variables, como quisieran los **enfoques autoestructurantes**; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como harían docentes bajo un **enfoque heteroestructurante**. Al fin de cuentas para desarrollar hay que partir del lugar al que llegó el niño y enfocar la acción educativa un poco adelante de él, tal como señalamos al retomar el concepto vigotskiano de la *zona de desarrollo potencial*. Es por ello que **un Modelo Pedagógico Dialogante** tiene que partir de diagnosticar el nivel de desarrollo¹ de los

¹ Esto, implica, entonces, la aplicación de Pruebas diagnósticas, tales como pruebas de aptitud matemática y de aptitud verbal, entre otras. Pues estas constituyen dos pilares fundamentales para el desarrollo de las competencias básicas: el desarrollo del pensamiento lógico matemático y el desarrollo de habilidades comunicativas.

estudiantes y en especial por detectar sus debilidades y fortalezas, dado que hasta ahora la escuela ha estado centrada exclusivamente en ubicar las debilidades de los niños y jóvenes. Detectar el talento, para apoyarlo, orientarlo y desarrollarlo, es tan importante como ubicar las debilidades. Hacer que la fortaleza de hoy, mañana se consolide por su propio beneficio y por el beneficio colectivo y social”.

➤ **Implicaciones en los procesos valorativos**

“Un modelo pedagógico dialogante reclama propósitos ligados con el desarrollo humano y no solamente con el aprendizaje y exige, además, propósitos y contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práxico. Esto obliga a la escuela a definir propósitos y contenidos que garanticen mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal (Garnerd,1983); es decir, individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social”.

Lo propuesto por Kohlberg y otros (2002) sigue hoy vigente. “Se trata de garantizar un desarrollo moral y no de adquirir un conocimiento sobre las normas; se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata, en fin, de lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo; es decir, de generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje”.

[...] “La formación valorativa, afirma De Zubiría y otros (2004), implica una dimensión cognitiva, una socio-afectiva y otra práxica. La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación valorativa, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejor competencia para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. **Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales”.**

“Según lo anterior, paralelamente a la comprensión cognitiva, es necesario desarrollar la comprensión afectiva: la comprensión humana que es por definición intersubjetiva. Esto implica un conocimiento y una comprensión de los sujetos y de sus interrelaciones². Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo. En este sentido, la explicación es insuficiente para la comprensión humana. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (Andrade, 2006). Siempre intersubjetiva, la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad; en especial, la comprensión de los sujetos. Y tal como demuestra Morín (1999), algunos de los principales obstáculos de la comprensión humana intersubjetiva son el egocentrismo y el espíritu reductor”.

[...] “El egocentrismo conduce a la autojustificación, a la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, las causas de todos los males y errores. Reproduce el refrán adjudicado en Internet a Le Luthiers “Errar es humano, pero echarle la culpa al otro es más humano todavía”. El egocentrismo nos conduce a percibir de manera peyorativa las palabras, las ideas, los juicios y las acciones de los demás. De esta manera, el egocentrismo dificulta la autocrítica y la comprensión de los demás. Por su parte, el espíritu reductor reduce lo

² Para ello es necesario implementar la Hoja de vida del estudiante, a través de la cual se puedan identificar aspectos socio-económicos y culturales.

complejo a lo simple, usando paralelo un modo de pensar simplificador y excluyente. El pensamiento complejo integra en tanto que el pensamiento simplificador desintegra. Mientras que la antigua patología del pensamiento daba vida a los mitos, la moderna patología simplifica en exceso e impide ver lo complejo de lo real (Morín, 1999). Bajo este enfoque, la realidad aparece presentada de una manera bipolar, en blanco y negro. Como si el ser humano fuera pensante o amante y como si hubiera que trabajar lo cognitivo o lo valorativo, usando siempre la “o” que en la lógica formal excluye. El espíritu reductor sustituye la enorme complejidad del ser humano por la simpleza, el dogma, lo excluyente y lo simple, desconociendo con ello todos los matices, las contradicciones, las ambigüedades, las complejidades propias del ser humano y su desarrollo”.

Por lo tanto y de acuerdo con Wallon, se requiere una educación liberadora cuyo fin último debiera ser el de “formar un ser más libre para pensar, sentir y actuar”.

2. CONTENIDOS

“...la escuela debe trabajar contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos”

➤ Implicaciones en la comprensión lectora y el desarrollo de pensamiento

“La tesis de un modelo pedagógico dialogante aplicada a la lectura nos debe conducir a reconocer *el papel activo que cumple el lector en todo proceso de lectura*³ (De Zubiría, 2006). De esta manera, leer no podría entenderse como un acto pasivo en el que vamos como una *tábula rasa* en la búsqueda de significados. La lectura no puede comprenderse exclusivamente como un proceso decodificador, a través del cual se “extraen” los significados que están en las palabras, como lo han llegado a creer posturas nutridas en enfoques heteroestructurantes o en Pedagogía Conceptual (De Zubiría, M. 1996). Esto es así, ya que en la interpretación lectora participan tanto las proposiciones del texto escrito como los conocimientos, los conceptos y las actitudes que posee el lector. Nuestros conocimientos nos permiten, entre otras cosas, reconocer las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales y culturales en los que están escritos los textos. Nuestros conceptos nos permiten comprender sus significados y nuestras actitudes ayudan a orientar la atención y la voluntad hacia el texto”. [...] “Leer consiste en convertir el texto en una breve estructura de proposiciones, la cual se liga con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto”.

En otras palabras, leer es una actividad intelectual que implica, a su vez, **comprender**; es decir, *descubrir cuál es el mensaje*, e **interpretar**: *descubrir qué, significa el mensaje*. Y por consiguiente, la comprensión se facilita si existe un propósito claro al leer. De igual forma, de la manera como llevemos a cabo la comprensión e interpretación, esto nos lleva a reaccionar. La reacción en la lectura conduce al lector a establecer interrogantes, a juzgar, criticar, o relacionar lo leído, característica fundamental del lector dinámico. El lector pasivo no reacciona.

[...] “De allí que leer sea siempre un proceso interactivo y dialogante y no simplemente un proceso para convertir “códigos en proposiciones”. Es por ello que, dependiendo de sus intenciones, necesidades, conocimientos, conceptos, actitudes, deseos, sentimientos y competencias cognitivas, diversos lectores leen de diversa manera un mismo texto. Orientados por nuestros intereses, leemos unos temas, captamos ciertas cosas y enfatizamos algunos aspectos. Al leer, verificamos hipótesis, revisamos nuestras ideas, diferenciamos nuestros conceptos y dialogamos con el autor y no simplemente “decodificamos textos”.

³ Esto requiere la implementación de estrategias de lectura comprensiva e interpretativa en todas las áreas de estudio.

Al respecto de desarrollo de pensamiento, concluye De Zubiría que “para desarrollar el pensamiento es necesario que les proporcionemos a nuestros estudiantes herramientas cognitivas⁴ o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esas competencias cognitivas”, aspectos éstos que considera como “condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia”.

3. ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

“Las estrategias metodológicas deben ser de tipo interestructurante y dialogante. En este sentido deben reivindicar el papel activo tanto de la mediación como del estudiante”

➤ El cambio en las relaciones entre el estudiante y el docente

“En una escuela en “tercera persona” el docente centraliza el poder y la palabra. Él habla y prescribe, mientras que el estudiante acata y calla. La misión del alumno es la de escuchar, atender, repetir y obedecer. De allí que, con frecuencia, el maestro le explica al padre de familia que su hijo no cumplió los objetivos, ya que “se distrae en clase”, “no trae las tareas”, “no atiende”, “no cumple” o “no obedece” lo que se le indica”.

[...] “Un modelo dialogante necesariamente tiene que redefinir las funciones y las relaciones de estudiantes y de docentes. De esta manera, le asigna al maestro la función esencial de mediador de la cultura⁵. Él planifica, organiza, selecciona jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados. Él debe garantizar que dichos propósitos y contenidos sean acordes con el nivel de desarrollo del estudiante, tanto a nivel cognitivo, como socioafectivo y su función esencial será la de favorecer y jalonar el desarrollo del estudiante. Para ello, una condición indispensable es que sus niveles de desarrollo del pensamiento, de formación valorativa y de comprensión lectora sean altos, dado que solo así podrá impulsar a sus estudiantes a lograr dichos techos. Si él, por ejemplo, careciera de competencias inductivas, deductivas o argumentativas, muy seguramente no podría impulsar dichas competencias en sus estudiantes. De la misma manera, si no ha accedido a un nivel de comprensión lectora que le permita captar matices, formular hipótesis o hacer una evaluación crítica de los textos, muy difícilmente podrá llevar a sus estudiantes hacia una lectura intepretativa y crítica. Otra condición es que pueda realizar un seguimiento completo e integral del estudiante para que pueda partir de allí para trabajar su zona de desarrollo potencial, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y práxico”.

“Pero las relaciones del estudiante también cambian. En esencia, estudiar de manera activa es la función primaria del estudiante. Y por ello deberá preguntar, tomar apuntes, exponer, dialogar e interactuar con el saber, los compañeros y los docentes. Pero cada una de estas actividades requiere redefiniciones frente a lo realizado tanto por los modelos autoestructurantes como por los heteroestructurantes. Por ejemplo, si al tomar apuntes lo hace de manera reflexiva y crítica, ello favorecerá su aprehendizaje; pero si lo hace de manera rutinaria, la toma de notas lo distraerá de la actividad cognitiva esencial: comprender y aprehender”.

⁴ Entre las estrategias cognitivas se pueden mencionar la **selección** (separación de la información relevante de la información que no lo es), la **organización** (la información seleccionada se organiza de acuerdo con propósitos explícitos. Esto ayuda a la codificación y recuperación a través de la memoria), la **comparación selectiva** (procedimientos a través de los cuales la nueva información se relaciona con la información guardada en la memoria), la **repetición** (procedimientos conscientes que buscan la retención de la información).

⁵ La mediación pedagógica “es el tratamiento de contenidos y de formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”.

“El diálogo grupal en forma de mesa redonda, lectura y trabajo en equipo es ideal para favorecer el desarrollo. La discusión y la cooperación entre compañeros los enriquece a todos, así como es favorable la explicación de un compañero a otro, ya que los estudiantes están en una edad de desarrollo cercana entre sí y ello le permite a un joven acercarse a explicaciones que están dadas en un lenguaje y un contexto emocional y cognitivo más próximo a sí mismo. No es necesario que sea siempre así, pero sí es muy favorable el que un estudiante se acerque a diverso tipo de explicaciones y que algunas de ellas provengan de los mismos estudiantes. Como señala Ausubel, la reiteración de las explicaciones en contextos diversos es esencial en el aprendizaje significativo. Los trabajos de Mugny y Doise demuestran que la interacción social es un factor positivo para el desarrollo intelectual cuando aparece entre ellos un conflicto cognitivo, dado que *la inteligencia es siempre una construcción social* (Mugny y Doise, 1983)”.

[...] “La enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento (Not, 1992, pág.71). Asimismo, es necesario que la ausencia de direccionalidad propia de los modelos autoestructurantes sea superada, ya que “si se trabaja sin maestro, las tentativas acaban justo en el momento en que el trabajo debería comenzar” (Alain, citado por Not, 1992). Para ello nunca hay que olvidar que la relación pedagógica que se establece entre estudiantes y maestros en la interestructuración nunca es simétrica. Cada uno mantiene relaciones activas y diferentes. El maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquél”.

➤ **Las implicaciones didácticas de un Modelo dialogante**

“Las metodologías y didácticas son también profundamente modificables por el modelo pedagógico adoptado. Es así como los modelos heteroestructurantes suelen recurrir a metodologías expositivas y magistrales, al tiempo que los modelos autoestructurantes privilegian el taller, la excursión, el experimento, el laboratorio, la visita y el museo y debilitan considerablemente la lectura, el diálogo y la exposición docente”.

“Las metodologías interestructurantes están asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente que reivindican el papel directivo mediador del docente y el papel activo del estudiante. De allí que recurran al diálogo desequilibrante para generar desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con los que llega el estudiante, pero también valoran la necesidad de la exposición docente, siempre y cuando ella presente la búsqueda intencional de la comprensión, la trascendencia y la mediación del significado y no esté concentrada en la rutina y la mecanización, como lo buscaron los enfoques tradicionales (Feuerstein, 1995)”.

“Como queda relativamente claro desde Sócrates, sólo quien es confrontado y en realidad duda de su verdad, asume una actitud positiva ante el aprendizaje, ya que quien cree entender y comprender no pone en duda sus explicaciones y no requiere modificar sus esquemas interpretativos. De allí que sean precisamente las contradicciones que nos plantean las nuevas ideas formuladas, en especial por los docentes y los compañeros, las que nos generen la necesidad de revisar los esquemas propios. En ocasiones dicha revisión puede provenir de nuestra propia praxis o de la reflexión sobre las propias experiencias y de nuestra confrontación con la realidad objetiva; pero es mucho más común que los cambios de esquemas provengan de diálogos con maestros y compañeros; en especial, en niños y jóvenes”.

[...] “Así mismo, el aprendizaje de unos conceptos que fueron construidos por fuera de la escuela en el ámbito científico, requiere de dinámicas interactivas que confronten y generen diálogo con los conceptos que previamente habían aprehendido los estudiantes y demanda de estrategias que los coloquen a ellos y a los docentes en permanente actividad reflexiva. De allí que las estrategias del seminario, la mesa redonda, la lectura colectiva y reflexiva, o la investigación dirigida, entre otras, sean en mayor medida aprovechadas cuando estén precedidas de explicaciones del docente, cuando exijan lecturas previas y cuando cuenten con la debida intervención del docente antes, durante y después de su desarrollo, siempre y cuando ésta no conduzca a debilitar la participación y reflexión del estudiante y la de sus compañeros”.

“Por otra parte, el estudio de obras culturales esenciales en la historia humana es muy positivo, en especial cuando las temáticas abordadas vinculen afectiva y cognitivamente a los jóvenes y siempre y cuando la preparación previa por parte del docente sea la adecuada y la contextualización histórica, social y cultural sea pertinente. La modelación y la permanente exigencia de releer, reescribir y reelaborar, son condiciones esenciales para alcanzar mayores niveles de cualificación, pero deben estar acompañadas de observaciones, reflexiones y orientaciones claras, pertinentes y constructivas. Por ello son tan esenciales cuando se trata de revisar proyectos, creaciones y objetos”.

“En el trabajo científico, la investigación suele ser una opción y un techo ideal por alcanzar. Sin embargo, ello sólo es posible con muy altos niveles de mediación en la formulación de la pregunta, en la selección de las variables, en el diseño, en el marco conceptual y en la revisión de antecedentes. Solo mediante un papel activo y directivo del docente, es posible que un reto complejo, como el que implica acercarse a la creación de conocimientos, sea posible”.

“Pero, decir que el estudiante inventa y construye teorías es atractivo y simpático, pero carente de realidad”.

[...] “Así mismo, un trabajo orientado por un modelo pedagógico dialogante exige comprender el aprehendizaje y el desarrollo como un proceso que se realiza por niveles de complejidad creciente. Para ello, la temática a trabajar deberá conocerse con antelación y justificarse de manera amplia y clara ante el estudiante. Solo así ganamos en trascendencia, condición esencial de una mediación de calidad (Feuerstein, 1994). La temática deberá dividirse en niveles de profundidad y no de extensión como ha sido dominante en la Escuela Tradicional y las diferencias entre cada uno de los niveles deberán ser claras para los estudiantes con anterioridad a su realización”.

“Organizar las temáticas por niveles de complejidad y profundidad diferenciados contribuye de manera sensible a fomentar la autonomía de los estudiantes, favoreciendo la organización del tiempo por parte de éstos, la planeación, la programación y la selección de metas a corto y mediano plazo, respetando de manera clara y decidida los ritmos individuales de aprendizaje, desarrollo, estudio y trabajo”.

“Mientras que en la educación tradicional la definición de los plazos para entregar trabajos y tareas o presentar evaluaciones son fijados por el profesor de manera arbitraria, subjetiva y espontánea y, de otro lado, en los enfoques autoestructurantes se tienden a eliminar las lecturas, las tareas y los trabajos, en un modelo dialogante que organice y respete los niveles propios del aprendizaje y el desarrollo, debe existir una definición previa, la cual no deberá ser violada por parte del profesor ni por parte del estudiante; dicho proceso debe delimitar con antelación los techos correspondientes a cada uno de dichos niveles”.

“Por otra parte, la formación valorativa es necesario realizarla también a nivel disciplinar, y no solamente transdisciplinar como ha sido sustentado con tanta fuerza en las reformas educativas implementadas recientemente en diversos países del mundo. Un área especial, ayuda a pensar y construir los contenidos los textos y las estrategias que nutrirán el trabajo transversal jalonado desde valores y hacia las diversas áreas. Un área como la señalada, ayudaría al estudiante a enfrentarse a su propia historia y biografía, a sus raíces y relaciones, a los orígenes de sus actitudes y valores; y sería el cimiento de reconstrucción de un proyecto de vida personal y social”.

4. EVALUACION

“La evaluación debe abordar las tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar, debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación”

“Evaluar las tres dimensiones humanas implica que en la escuela es necesario hacer seguimientos y diagnósticos tanto cognitivos como valorativos y praxiológicos, dado que todas las dimensiones son esenciales en el ser humano y todas ellas deben ser objeto de un trabajo mediado en la escuela”.

Por lo tanto, “las instituciones educativas deben velar porque sus profesores ejerciten de manera sistemática y dirigida las competencias de sus estudiantes, favorezcan el aprehendizaje de los instrumentos de conocimiento propios de cada ciencia y contribuyan a la formación de individuos cada vez más autónomos e interesados por el conocimiento”.

[...] “En consecuencia, padres y maestros somos factores esenciales para promover el desarrollo de los talentos y las potencialidades de los individuos. Así mismo, compartimos la responsabilidad si estas potencialidades se desarrollan o no. Sin padres y maestros no hay detección de las potencialidades, y sin mediación no hay desarrollo...”

El modelo pedagógico dialogante

Nivel de desarrollo:
Cognitivo, valorativo
y práxico

Instrumentos del conocimiento:
Competencias cognitivas,
valorativas y práxicas

Propósito:
Desarrollo cognitivo,
valorativo y praxiológico

Interestructurante
Dialogada
Seminario, debate

Lógica evolutiva

Tomado de: JULIAN DE ZUBIRIA SAMPER. Los modelos pedagógicos - Hacia una pedagogía dialogante. 2ª edición, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006; Cap. 5: Pp. 193-239.