



Universitat de Barcelona

## UNITA' 2

### L'APPRENDIMENTO DIALOGICO NELLA SOCIETA' DELL'INFORMAZIONE

Formazione sulle Comunità di Apprendimento



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea.  
L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione  
declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa  
contenute.



Questo lavoro è sotto una licenza Creative Commons, Attribuzione - Non commerciale -  
Non opere derivate 4.0 Internazionale

## CONTENUTI

### UNITA' 2. L'APPRENDIMENTO DIALOGICO NELLA SOCIETA' DELL'INFORMAZIONE

2.1. Dall'approccio individuale alla comunità.....	3
2.2. Apprendimento Dialogico.....	9
2.2.1. Dialogo Egualitario.....	9
2.2.2. Intelligenza Culturale.....	10
2.2.3. Trasformazione.....	11
2.2.4. Dimensione strumentale.....	12
2.2.5. Creazione di significato.....	13
2.2.6. Solidarietà.....	14
2.2.7. Uguaglianza delle differenze.....	15
2.3. Bibliografia.....	17

## UNITA' 2- L'APPRENDIMENTO DIALOGICO NELLA SOCIETA' DELL'INFORMAZIONE

Questa unità introduce l'apprendimento dialogico quale concetto della comunicazione che trova una propria collocazione nel complesso delle scienze sociali.

Ai giorni nostri, in aula, le idee e i concetti rispetto ai modelli dell'apprendimento sono stati rivisitati, sebbene gli approcci che ne derivino non corrispondano ancora ai bisogni dialogico/comunicativi e informativi della società attuale. Ci focalizziamo, allora, sul concetto dell'apprendimento comunicativo che è caratterizzato dal fatto di mettere al primo posto tutte le forme di interazione che gli alunni, maschi e femmine, stabiliscono con gli altri. Si fa riferimento ai soggetti chiave e alle loro teorie nel campo dell'apprendimento comunicativo e dialogico. Alla fine, vengono delineati i sette principi dell'apprendimento dialogico: dialogo egualitario, intelligenza culturale, trasformazione, dimensione strumentale, creazione di significato, solidarietà ed uguaglianza delle differenze.

### 2.1. Dall'approccio individuale alla comunità: la svolta dialogica nelle teorie sull'apprendimento .

Le teorie a riguardo dei processi di apprendimento si sono evolute nel corso della storia. In tutti i casi, sono state il risultato di più ampie prospettive di interpretazione della realtà, da quella soggettiva e alle relative valutazioni innatiste, alle prospettive orientate maggiormente sui gruppi sociali.

Il grafico seguente mostra l'evoluzione delle teorie che coinvolgono la realtà sociale (oggettiviste, costruttiviste e comunicative) e i loro rispettivi approcci nella società dell'informazione.

TEORIA	OGGETTIVISTA	COSTRUTTIVISTA	COMUNICATIVA
<b>PROSPETTIVA SOCIOLOGICA</b>	Prospettiva Strutturale/Sistemica	Prospettiva soggettiva	Prospettiva Duale (comunicativa)
<b>BASI</b>	La realtà è indipendente dagli individui che la conoscono e la utilizzano	La realtà è una costruzione sociale che dipende dal significato attribuitole dai gruppi sociali.	La realtà è una costruzione umana. Il suo significato dipende dalle interazioni tra gli individui .
<b>ESEMPIO</b>	Una matita è una matita indipendentemente da come le persone la vedono o la utilizzano.	Una matita è una matita perchè la vediamo quale oggetto adatto a scrivere o a disegnarci .	Una matita è una matita perchè noi siamo d'accordo ad utilizzarla per scrivere o per disegnarci.

APPRENDIMENTO	APPRENDIMENTO TRADIZIONALE	APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO	APPRENDIMENTO DIALOGICO
	Si apprende attraverso la trasmissione esterna da parte del docente al soggetto.	Si apprende attraverso il collegamento tra una nuova conoscenza e una conoscenza già esistente nella struttura cognitiva.	Si apprende attraverso l'interazione tra pari, con i docenti, amicizie, aspetti che realizzano un dialogo egualitario.
ELEMENTO CHIAVE DELLO APPRENDIMENTO	Scuola – dimensione istituzionale	Alunno	Chiunque faccia parte della comunità con cui l'alunno interagisce
FORMAZIONE	DELLA SCUOLA  I contenuti devono essere trasmessi  La metodologia deve essere rilevante.	DELLA SCUOLA  L'apprendimento sviluppa un processo di conoscenza da parte degli attori e del loro modo di costruirne un significato proprio.	DELLA SCUOLA, DELLA FAMIGLIA, DELLA COMUNITA'  L'apprendimento sviluppa un processo di conoscenza da parte degli individui e dei gruppi sociali attraverso la costruzione di significati basati sull'interazione.
APPROCCIO CURRICOLARE	L'orientamento psicologico non tiene propriamente in conto nè dell'aspetto psicologico, nè dell'aspetto sociologico.	L'orientamento psicologico non tiene propriamente in conto nè dell'aspetto pedagogico, nè dell'aspetto sociologico.	Orientamento interdisciplinare: pedagogico, psicologico e sociologico.
RISULTATI	L'imposizione di una cultura uniforme genera e riproduce ineguaglianze.	L'adattamento alla diversità senza tenere in conto le ineguaglianze del contesto genera ulteriori ineguaglianze.	Con la trasformazione del contesto, il rispetto verso le differenze si include in una dimensione educativa egualitaria.

### *Il punto di vista oggettivo: l'educazione e la formazione tradizionale.*

La forma definita quale educazione/formazione tradizionale, ancora ampiamente praticata è tipica della passata società industriale ed è relazionata ad un approccio oggettivo all'apprendimento. Da questo punto di vista, l'Istituzione (Scuola) è protagonista dell'insegnamento e dei processi di apprendimento. Il docente è considerato la fonte della conoscenza e l'esperto che stabilisce e assicura la trasmissione di detta conoscenza. Tale sapere è indipendente dagli allievi proprio come una realtà oggettiva è esterna ed indipendente dalle persone che ne fanno parte. L'Istituzione deve possedere il sapere delle discipline che insegna e sufficienti abilità con cui delineare programmi che sono costretti in forme di periodizzazione. Deve stabilire il percorso delle attività di insegnamento così che tutti gli alunni possano apprendere il sapere. Il ruolo dell'allievo è basato sulla comprensione, l'accumulo e la ripetizione di conoscenze; gli alunni sono valutati sulla base della loro capacità di memorizzare e riprodurre la conoscenza così come trasmessa dall'Istituzione. Gli allievi che fanno degli sforzi nel corso di tale processo sono considerati alunni con difficoltà di

apprendimento, e, in alcuni casi, vengono adottate misure a supporto nei loro confronti. Ciò, di volta, in volta, genera e rinforza le ineguaglianze.

Il modello psicologico nell'insegnamento tradizionale è basato sul comportamentismo. Concetti quali l'insegnamento programmato o istruzione (nel caso in cui non esista una progettazione di base) o la nozione del rinforzo e della persistenza nell'apprendimento costituiscono validi contributi nel campo dell'apprendimento ma la teoria oggettiva di riferimento non considera il modo in cui gli studenti realmente apprendono nella società dialogica e dell'informazione. Per esempio, nella società dell'informazione, i su menzionati esperti in tutti i settori sono stati messi in discussione rispetto alla capacità che hanno tutte le persone nel cercare e selezionare le informazioni. Gli approcci tradizionali all'insegnamento sono stati sviluppati nel contesto di una società industriale ed erano, pertanto, delineati e strutturati per una tipologia di classe (intesa quale gruppo di studenti) che non esiste più nelle attuali Istituzioni Scolastiche.

### *Il punto di vista del Costruttivismo: l'apprendimento significativo*

In opposizione alla concezione oggettivista e al ruolo prioritario del docente, un nuovo approccio all'apprendimento si è fatto largo nella seconda metà del 20esimo secolo, basato su una concezione costruttivista della realtà, generata dalle persone piuttosto che da una situazione data.

La teoria costruttivista dal punto di vista dell'apprendimento pone l'enfasi sullo studente e sulla sua attività mentale. È introdotto il concetto di cognizione e lo studente, maschio o femmina, non è più colui che riceve, accumula o memorizza, secondo un ruolo passivo, ma costruisce la sua propria conoscenza in modo attivo e partecipativo. Per fare ciò, l'allievo deve essere in grado di diventare consapevole di ciò di cui è carente la sua conoscenza interagendo ed integrandola in modo significativo con le conoscenze già acquisite.

In questo modo, laddove negli approcci di tipo tradizionale il docente è l'agente chiave dei processi di apprendimento, negli approcci basati sulle teorie costruttiviste, il sistema individuale di apprendimento di ogni singolo studente è la cosa più importante. Il docente non ha più bisogno di fornire soltanto la conoscenza ma anche di assicurare che gli alunni siano in grado di collegare nuovi saperi con quelli già acquisiti in un modo significativo. Da tale prospettiva, ciascuno crea un suo proprio differente significato. Per il miglioramento degli apprendimenti in aula, l'insegnamento dovrebbe accorpate i risultati della ricerca a riguardo dei molti modi in cui si generano i significati. Secondo tale approccio, la formazione del docente è indirizzata allo sviluppo di una consapevolezza dei processi interni di apprendimento e di come prenda atto la costruzione della conoscenza, per cui l'aspetto psicologico e l'aspetto cognitivo sono considerati prioritari.

L'approccio costruttivista all'apprendimento è considerato da vari importanti ricercatori e, sebbene da vari punti di vista, le loro teorie condividono un unico fattore comune che consiste nell'importanza del coinvolgimento della mente nei processi di apprendimento.

Per esempio, Piaget (1964) assunse una prospettiva genetista esaminando e ricercando stadi particolari dello sviluppo Vygotsky (1962, 1978) assunse una prospettiva di sviluppo sociale nelle fasi evolutive che il bambino riesce a conseguire con il supporto degli altri.

In Spagna, la riforma dell'Istruzione e dell'Educazione denominata LOGSE- Legge Organica Generale del Sistema Educativo degli anni '90 del secolo scorso- ha adottato, come base teorica, il costruttivismo e l'approccio all'apprendimento significativo di Ausubel che fu sviluppato negli anni '60 del secolo scorso (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978). Secondo tale approccio, l'apprendimento è un processo individuale di costruzione di significati che prende corpo in ogni alunno in modo differente, così ogni maschio o femmina partirà dalle proprie conoscenze precedentemente acquisite e seguirà un distinto percorso interiore nel corso del processo di apprendimento che varierà rispetto a ciascuna situazione. L'approccio correla le nuove informazioni trasmesse con le conoscenze precedenti degli studenti. Il docente deve essere in grado di valutare le strategie di apprendimento degli studenti ed anche le loro attuali conoscenze di base e l'utilizzo di tale consapevolezza quale strumento per accrescere il proprio sapere. L'enfasi è basata sulla scoperta di ciò che gli studenti già conoscono e dove desiderano giungere, pertanto bisogna delineare un piano di azione didattiche che possa essere adattato alle specifiche richieste degli studenti. Secondo Ausubel: *Se dovessi ridurre la psicologia educativa dalla sua interezza ad un unico principio, dovrei definirla al di là di tutti i fattori che influenzano i processi di apprendimento, il principale dei quali consiste proprio in ciò che gli studenti già conoscono. Una volta che lo hai estrapolato, puoi, pertanto, insegnare in modo appropriato. (Ausubel et al., 1978, p.1).*

Una cattiva interpretazione è sopraggiunta, tuttavia, quando è stato fatto il tentativo di incorporare alcune teorie di Vygotsky (1962, 1978) agli approcci di Ausubel. I due contributi chiave di Vygotsky pongono un'enfasi tra lo sviluppo cognitivo e il contesto socio-culturale e di come il cambiamento del contesto possa provocare un'evoluzione cognitiva. Le riforme educative degli anni '90 del secolo scorso hanno adottato il primo elemento, fraintendendo il secondo. Piuttosto che modificare il contesto per promuovere una crescita cognitiva ed egualitaria, i recenti tentativi di riforme riguardano l'adattamento dei programmi ai già preesistenti contesti scolastici.

L'approccio all'apprendimento significativo di Ausubel, che è stato così influente nel settore dell'Istruzione e della Formazione in Spagna rispetto alla limitata valenza internazionale riscossa da Ausubel, presenta potenziali aspetti problematici per i processi di apprendimento adeguati alle esigenze contestuali del 21esimo secolo. L'importanza di utilizzare le conoscenze pregresse quali base per ogni genere di apprendimento è seriamente compromessa dal fatto che ogni nuova informazione potrebbe essere disconnessa almeno in parte da ciò che già conosciamo. Al contrario di ciò che è spesso illustrato nei curricoli, dal situato e semplice, al globale e complesso, presenta una contraddizione rispetto al fatto che ragazzi e ragazze hanno la loro immaginazione, hanno e condividono le loro emozioni ed hanno un forte gusto per le

storie che va oltre le loro esperienze quotidiane. (Egan, 2005). Inoltre, da un punto di vista sociologico, l'adattamento alla conoscenza pregressa di ciascun individuo, nella sua diversità, senza considerare principi egualitari, comporta un'abdicazione della generalizzazione di un approccio egualitario per l'intero gruppo di allievi. Se delineiamo un curriculum basato sulla conoscenza pregressa degli studenti, non garantiamo uguali opportunità a tutti, dal momento che tale modello dipende dai contesti nei quali i bambini crescono. Pertanto, non potrà esistere un curriculum identico per gli studenti che vivono in quartieri benestanti delle grandi città, così come per quelli che vivono nelle aree più povere. Mentre alcuni ragazzi e alcune ragazze apprendono in modo adeguato agli stimoli richiesti dalla società dell'informazione, altri studenti sono, quindi, condotti all'esclusione sociale.

Inoltre, secondo l'approccio su citato, se il punto di partenza per la conoscenza pregressa viene considerato un limite in alcuni contesti svantaggiati, gli esiti, per definizione, avranno anche bisogno di essere ridotti attraverso un adattamento del Curriculum. A tali condizioni, l'apprendimento significativo e l'adattamento di Vygotsky –adaptator- serve soltanto a promuovere potenzialmente l'esclusione dei bambini che patiscono maggiori svantaggi come quello di provenire da classi sociali non privilegiate o da gruppi culturali minoritari.

Adottare e compensare la differenza rafforza l'ineguaglianza culturale e d'ora in avanti devono emergere approcci alternativi che lavorano in modo più efficace con la crescente complessità delle sfide sociali, presentate dagli attuali cambiamenti della società. La trasformazione è essenziale perchè la compensazione e l'adattamento conducono all'esclusione di alcuni settori della società e l'uguaglianza è essenziale perchè ognuno vuole ed ha diritto di ricevere un'istruzione funzionale per vivere in modo dignitoso nell'attuale società e in prospettiva futura.



*Il punto di vista comunicativo: l'apprendimento dialogico*

La teoria comunicativa è posta all'interno del contesto storico-sociale dell'informazione. Più importante dell'accumulo delle informazioni è la selezione delle stesse. Ancora, è più importante dell'esperienza soggettiva l'interazione continua emersa dal dialogo con un'ampia varietà di fonti e risorse. Tale approccio include aspetti di teorie antecedenti, ma presenta anche l'interazione quale idea fondante.

Adottare un approccio comunicativo significa orientare l'insegnamento verso opportunità di apprendimento a maglie larghe ed interpretare il ruolo del docente quale agente educativo. L'orientamento dell'apprendimento non è basato sull'adattamento della conoscenza pregressa, ma sull'introduzione di nuovi modelli di interazione all'interno della classe per conseguire i migliori risultati possibili. Il Curricolo non è più centrato su ciò che gli studenti fanno o non fanno, ma su quali questioni mettiamo in campo per i risultati a cui puntiamo, partendo da un approccio della massima efficacia per ogni allievo. L'apprendimento è basato sull'interazione tra pari, docenti, parenti ed altri agenti del contesto educativo che sono collegati alla reale diversità delle persone che hanno una certa influenza sull'apprendimento di ragazzi e ragazze.

Da una prospettiva comunicativa, il docente deve facilitare opportunità per interagire all'interno dell'ambiente nel quale gli studenti si mettono in relazione. I bambini apprendono da e con molte più persone che soltanto dai loro docenti, da persone con una varietà di profili e in situazioni in cui i processi di insegnamento/apprendimento che incontrano variano in modo ampio. Bisogna ricordare che i bambini apprendono per le strade, a casa, nei gruppi sociali e culturali di appartenenza. Da ciò deriva la realizzazione che il processo di insegnamento/apprendimento è amplificato quale risultato delle interazioni multiple con persone differenti appartenenti in più contesti. L'orientamento da questa prospettiva dovrebbe essere *“l'intervento educativo in tutti i contesti citati e l'adozione delle interrelazioni tra essi, coordinando le azioni educative e formative in ciascuno di essi così da conseguire un impatto maggiore”* (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008).

L'inclusione di tutti gli agenti educativi nelle Istituzioni Scolastiche è uno degli interventi che produce maggiore successo formativo negli allievi. Questa inclusione è evidenziata quando la gestione delle Istituzioni scolastiche riguarda non soltanto i membri dell'organizzazione scolastica, ma tutti gli altri soggetti collegati allo sviluppo degli allievi e tale modello di inclusione si trasmette direttamente anche alla classe. (Gatt, Ojala, & Soler, 2011). La formazione dei docenti, in questa modalità, non è considerata un'esclusiva per i professionisti, ma per l'intera comunità.

La teoria dell'apprendimento comunicativo ingloba contributi da molti importanti autori nel settore dell'educazione e dell'apprendimento. Uno di essi è quello del “reale e performativo” (‘real and transformative’) di Vygotsky (1962, 1978) che pone l'enfasi sull'importanza dello sviluppo socio-culturale nel processo di apprendimento del bambino. Secondo tale teoria, ciascun fattore dell'apprendimento ricorre due volte nel

bambino, prima da un punto di vista sociale (inter-soggettivo), poi, individuale (intra-soggettivo). Ciò vuol dire che ogni cosa che il bambino acquisisce e apprende è stato preceduto da una forma di interazione. In opposizione all'influenza predominante della conoscenza pregressa che rappresenta la premessa principale del costruttivismo, Vygotsky ha suggerito la Zona di Sviluppo Prossimale (Zone of Proximal Development -ZPD) come distanza tra lo sviluppo lo sviluppo reale (il punto in cui il bambino si trova attualmente) e lo sviluppo potenziale (il punto in cui il bambino può arrivare con la collaborazione dei pari più avanzati o la guida di un adulto). Le interazioni con i pari che hanno maggiore esperienza o attraverso la guida di un adulto contribuiscono allo sviluppo e all'apprendimento di tutti i bambini, ragazzo o ragazza che siano. Quando nel riferirsi alla guida di un adulto, Vygotsky non ha mai affermato che l'adulto debba essere per forza il docente. Per questo motivo, l'adulto può essere chiunque interagisca con lo studente nel suo ambiente, per esempio, un parente, un vicino, un volontario, ecc...

In breve, secondo Vygotsky, il processo di apprendimento e insegnamento non può essere separato dall'ambiente socio-culturale e lo sviluppo dell'apprendimento dei bambini avviene quale risultato delle interazioni. A scuola, gli studenti sperimentano ed acquisiscono conoscenze attraverso le interazioni con altre persone nei loro contesti e interagendo con tutti gli elementi culturali all'interno del loro ambiente.

E'importante sottolineare che Jerome Bruner, uno degli autori più rinomati nel campo della psicologia dell'educazione, nel corso della sua ricerca, ha spostato il suo interesse dalla teoria cognitivista, alle basi della teoria dialogica. Per lui, l'interazione è l'elemento chiave nel processo di apprendimento (Bruner, 1983) e i contesti interattivi rinforzano i contesti apprenditivi. Nel suo testo *“La Cultura dell'Educazione”* (*The Culture of Education* - 1996), Bruner afferma che la psicologia non ha futuro alcuno lontana dalla dimensione inter-soggettiva. In effetti, Bruner suggerisce (1996) di trasformare le classi in sotto-commissioni costituite da gruppi eterogenei non fissi, in cui il docente non ha il monopolio inerente l'apprendimento e le sue strutture, ma, piuttosto, responsabilizza gli studenti nel reciproco apporto e nella reciproca collaborazione. Ciò implica la trasformazione di aree educative in modo da adottare le interazioni e il dialogo tra allievi e realizzare forum attraverso i quali gli allievi possano esprimere e sostenere le proprie opinioni.

Barbara Rogoff (1990) nel sostenere l'approccio socio-culturale di Vygostky ritiene che l'apprendimento del bambino avvenga quale risultato delle interazioni con gli adulti che supportano lo sviluppo del bambino, guidando la loro partecipazione, secondo il modello che ella definisce *“partecipazione guidata”* all'approccio alle nuove attività, alla comprensione delle nuove situazioni e alla risoluzione dei problemi (problem solving).

Anche Gordon Wells (1999) ritiene che gli ambienti di apprendimento a scuola debbano consistere in attività e situazioni collaborative ed interattive nei quali il team docente ha bisogno di modificare il proprio ruolo tradizionale per conseguire la cooperazione

dialogica con le persone appartenenti alla comunità. Wells definisce *"investigazione dialogica"* il momento in cui il docente propone una ricerca più approfondita nell'ambiente di apprendimento del gruppo degli studenti, in modo tale che tutte le aree dell'Istituzione Scolastica siano riorganizzate ed ogni risorsa disponibile venga propriamente impiegata. Il termine *investigazione* fa riferimento all' *"inclinazione e all'interesse crescenti verso le cose, per ricavarne domande, cercare di comprendere il reale valore delle cooperazione allo scopo di trovare risposte opportune"* (Wells, 1999, p. 136). Questo rappresenta un approccio educativo/formativo che riconosce il merito alla dialettica tra individuo e ambiente prodotta attraverso l'interazione comunicativa.

Paulo Freire, uno dei massimi autori nel settore dell'Educazione del 20esimo secolo, ha sviluppato nel suo lavoro, *"Pedagogia degli Oppressi"* (*Pedagogy of the Oppressed*-2003) il concetto dell'azione dialogica in opposizione all'apprendimento per accumulo di nozioni e di dialogo tra il processo fondante dell'apprendimento e del cambiamento nella realtà sociale. Il dialogo non avviene all'interno di uno specifico format già prefigurato, ma all'interno di un'attitudine al dialogo che adotta la curiosità epistemologica e la rimodulazione della cultura in una formula creativa. (Freire, 1997).

Facendo riferimento alle teorie su citate ed ad altre, quali punti di partenza, CREA ha sviluppato una linea di ricerca sulle interazioni e i loro effetti sull'apprendimento e sull'esperienza di altri. Nell'apprendimento dialogico, si fa una differenza tra le interazioni dialogiche che aumentano il dialogo per favorire la comprensione reciproca, gli interventi il cui valore si fonda sulla validità degli argomenti e il potere delle interazioni nelle quali esiste un potere, una presenza gravosa delle disuguaglianze sociali della struttura nella quale l'interazione ha luogo (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004). Le interazioni dialogiche sono quelle che trasformano le persone e i contesti e che migliorano l'apprendimento ed anche il significato dello stesso. Sono le uniche che modificano l'immagine positiva degli studenti da cui, generalmente, ci aspettiamo poco e modificano le aspettative connesse all'ambiente quali la famiglia e gli altri membri della Comunità.

## 2.2 Apprendimento Dialogico

L'apprendimento dialogico (Aubert et al., 2008) è collocato entro una cornice teorica che pone la propria enfasi sul ruolo dell'intersoggettività, delle interazioni e del dialogo quali elementi generatori di apprendimento ed include contributi teorici da varie discipline.

L'apprendimento dialogico è definito attraverso sette principi: dialogo egualitario, intelligenza culturale, trasformazione, dimensione strumentale, creazione di significato, solidarietà, ed uguaglianza nelle differenze.

*"L'apprendimento dialogico ha luogo nel corso di dialoghi egualitari, di interazioni in cui l'intelligenza culturale è percepita in ciascuno dei partecipanti ed è orientata alla trasformazione dei livelli di conoscenza primaria e del contesto socio-culturale per garantire a tutti il successo formativo. L'apprendimento dialogico ha luogo nel corso di interazioni che*

*aumentano l'apprendimento funzionale, favorendo la creazione di un significato personale e sociale dell'apprendimento stesso, condotto attraverso i principi della solidarietà nei quali le uguaglianze e le differenze sono valori compatibili espressi nel reciproco rispetto,” (Aubert et al., 2008, p. 167)*

### 2.2.1. Dialogo egualitario

Si evince che il dialogo è egualitario quando tutti i contributi e gli interventi si considerano basati sulla validità dei dati di fatto, non sulla presa di posizione o sul potere. Vale a dire, tutti i contributi sono validi ed è irrilevante chi li esprima, se e quando essi sono basati su dati di fatto.

Il principio su riferito si evince nei processi di riflessione e decisionali riguardo alle questioni educative in cui tutti i punti di vista, senza tener conto delle persone che li sostengono o li propongono, sono presi in considerazione per conseguire il consenso o la risoluzione di conflitti: *‘il dialogo è egualitario quando i contributi di ciascun partecipante sono valutati sulla base di ciò che dice (aspirazione di validità) e non sulla persona che sta esprimendo tale opinione (aspirazione di potere).’ (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002, p. 62)*

Il dialogo egualitario contribuisce a rendere democratica l'organizzazione dell'Istituzione Scolastica, e, nel lungo termine, livella tutti i membri della comunità secondo una condizione paritetica, secondo quanto spiegano Racionero, Ortega, García and Flecha (2012):

*‘Ho visto José rivolgersi ad un pubblico entusiasta per cinque ore ed avrei potuto fare anche io lo stesso. Ho visto il modo con cui colpiva e centrava il bersaglio nel suo discorso perchè le sue asserzioni non erano teorie astratte ma considerazioni basate su dati ed analisi scientifiche della nostra realtà. Nel corso di un incontro scuola- famiglia, c'erano soltanto persone di razza bianca europea nelle prime file e soltanto due donne africane nelle ultime, appoggiate al muro e mezze addormentate. Uno dei tutor, strizzando gli occhi, espresse una delle opinioni più comuni a riguardo in Spagna: gli immigrati non sono motivati nei confronti dell'Istruzione e della Formazione. José iniziò a parlare in Inglese, improvvisamente, una delle due donne si svegliò ed iniziò a rispondergli in un inglese ancora migliore. Egli iniziò in francese, e l'altra donna iniziò a rispondere in un francese adeguato...quale risultato di tale esperienza, famiglie e parenti ottennero una classe in inglese e una in francese (Racionero et al., 2012, p. 26).’*

Questo è solo un esempio che illustra quanto il dialogo egualitario renda democratico il funzionamento e l'organizzazione di un'Istituzione Scolastica con la partecipazione di tutti.

### 2.2.2. Intelligenza Culturale

Per lungo tempo, si è fatto riferimento ad un concetto riduttivo dell'Intelligenza. L'intelligenza è stata tradizionalmente misurata attraverso il Quoziente Intellettivo - Intelligence Quotient (IQ)- che valuta solo l'intelligenza di tipo accademico. Così, tale concetto tradizionale di intelligenza ha creato una cultura etichettabile tra gli studenti del gruppo, comportando che molte persone conseguissero soltanto un minimo parametro di intelligenza. Nessuno, tuttavia, può essere considerato una persona meno capace sulla scorta di test standardizzati che misurano il Quoziente di Intelligenza, tanto da non studiare o non conseguire il successo formativo attraverso alcuni ambiti disciplinari a causa dell'emotività rispetto al test stesso o al fatto che si viva in una situazione di svantaggio a paragone con altri gruppi sociali e culturali.

Il concetto di Intelligenza culturale va oltre le limitazioni poste al concetto di intelligenza accademica e ingloba la comprensione di molteplici dimensioni appartenenti alla sfera delle relazioni umane che includono l'intelligenza accademica, l'intelligenza pratica così come l'intelligenza comunicativa. (Flecha, 2000). Le abilità pratiche sono quelle applicate nella gestione e nell'organizzazione della vita quotidiana. Le abilità pratiche possono essere acquisite guardando le altre persone o imparando dalle proprie azioni. Le abilità di comunicazione non escludono le abilità accademiche o pratiche, sono semplicemente le abilità che una persona mette in atto per risolvere i problemi cui essi non riescono a trovare una soluzione adeguata al primo impatto. Attraverso la comunicazione ed il supporto degli altri, le persone cooperano per risolvere i problemi in modo efficace in un dato contesto.

Per decenni, è stato riconosciuto che esistono vari tipi di intelligenza che sono connessi con l'esperienza e ai contesti socio-culturali, così che a una persona può essere considerata molto intelligente in un contesto ma meno in un altro. Sulla scorta di tale principio, se qualcuno ha sviluppato un particolare tipo di intelligenza richiesto dal contesto in cui attua, ha anche la capacità di fare lo stesso in un altro contesto. Le persone sono in grado di apprendere le nuove abilità richieste e forse inserite in un altro contesto diventano ugualmente competenti anche in quelle. (Aubert et al., 2008).

Ciascuno è dotato di un livello di Intelligenza Culturale indipendentemente dal livello di Istruzione, dalla lingua, dal livello socio-economico, dalla razza o dall'identità culturale. (Flecha, 2000). Il riconoscimento dell'intelligenza culturale consente di andare oltre quegli approcci focalizzati sui "deficit" e vanno verso il maggiore apprendimento possibile. Questo concetto coinvolge gli alunni e le loro famiglie, specialmente le famiglie che non sono culturalmente elevate, a rendersi conto che le loro abilità sono trasferibili all'interno del contest scolastico, rafforzando il processo di insegnamento e di apprendimento.

Ciascuno, in un ambiente legato all'infanzia, indipendentemente dalla dimostrazione di possedere un qualunque aspetto pertinente all'intelligenza accademica, può fornire, se vuole, un contributo di valore nel coinvolgere l'attenzione e l'interesse del bambino per

facilitarne la connessione con il mondo accademico della propria realtà sociale nel proprio contesto. Per questo motivo, un variegato gruppo di adulti può prendere parte alle attività in tutti i settori propinati nelle Istituzioni Scolastiche, mettendo gli allievi in grado di sperimentare modelli alternativi nella visione del mondo attraverso i quali è possibile valorizzare il loro sviluppo e il loro apprendimento. Lavorare con l'intelligenza culturale comporta il fatto che bisogna porre un termine ai valori di misura che promuovono il concetto di “deficit/limite” spesso sviluppati attraverso il pregiudizio, ed aprire le porte a nuove opportunità.

**Per integrazioni:**

Siles, B. (2012). Cultural intelligence: inclusion of all opinions. *Suplemento Escuela*, 3, 3-4.

### 2.2.3. Trasformazione

Le Comunità di Apprendimento sono focalizzate su una trasformazione educativa che va oltre l'Istituzione stessa e si diffonde al contesto circostante. Se il focus sull'apprendimento è centrato sulle interazioni, significa che per trasformare tali interazioni, l'apprendimento e lo sviluppo possono essere migliorati. Piuttosto che adottare una visione adattiva, che è l'adattamento dell'apprendimento al contesto e alle interazioni preesistenti, l'apprendimento dialogico è la visione di un contesto e la trasformazione delle interazioni per promuovere un apprendimento migliore.

L'adozione di un'errata interpretazione della teoria dell'apprendimento di Vygotsky, cui precedentemente si è fatta menzione, ha prodotto una quantità prolifica di progettazioni e curricoli adattati al contesto, alla conoscenza pregressa dei singoli e dei gruppi. Ha promosso la separazione degli studenti secondo livelli di abilità ed ha incoraggiato la pratica di spostare e allontanare gli alunni con maggiori difficoltà. Tuttavia, i bambini in tale condizione di “abilità inferiore” continuavano a produrre scarsi risultati, quasi come succede con le profezie di autorealizzanti. Ladson-Billings, rinomata pedagoga per il suo contributo al superamento di forme razziste nell'Educazione, afferma che la probabilità che i bambini che si sforzano maggiormente per raggiungere i risultati sviluppino le abilità richieste per ottimizzare la performance e raggiungere livelli superiori è condizionata dal fatto che ricevono meno attenzioni, così che essi continuano a ripetere e a perpetuare le scarse performance scolastiche. (Ladson Billings, 1994). Da qui, un approccio adattivo ha condotto alla riproduzione di ineguaglianze sociali, perciò ha promosso l'esclusione per coloro che presentavano maggiori bisogni, piuttosto che aumentare la disponibilità di aiuto per chi ne aveva reale necessità.

Freire concorda sul principio che afferma che, ‘*siamo entità transformative e non adattive*’ (Freire, 1997). Tale trasformazione si realizza attraverso un processo dialogico egualitario tra le persone che desiderano modificare una situazione di ineguaglianza generale. In questo modo, un'azione di tipo trasformativa volta all'apprendimento è



quell'azione che trasforma le difficoltà in opportunità, quando, di contro, un apprendimento adattivo, in risposta alle difficoltà, le riproduce e le potenzia soltanto, riducendo la possibilità di raggiungere livelli più elevati.

#### 2.2.4. La dimensione strumentale

Secondo gli approcci a lunga gittata basati sul deficit, le Istituzioni Scolastiche hanno potato frequentemente sul mettere in pratica “curricoli della felicità” piuttosto che su un curriculum strumentale concordato per alunni con problematiche di ordine sociali o altro. A causa dell'esclusione sociale, è comune ascoltare considerazioni quali: *‘Questi bambini dapprima hanno bisogno di apprendere le abilità per gestire le loro esigenze basilari, quali l'igiene. Hanno principalmente bisogno di cure e affezione e noi abbiamo necessità di aiutarli a migliorare il loro comportamento e soltanto dopo possiamo trattare la matematica.’* In situazioni simili, la scuola ha deciso di dedicare le energie di tali allievi totalmente alle aree su citate, lasciando da parte gli obiettivi chiave. Ciò risulta frequentemente nel reale ridotto accesso all'Istruzione piuttosto che nel garantire maggiori opportunità di accesso per gli alunni con bisogni specifici, pertanto, mettendo in atto un ambiente meno egualitario.

Attraverso l'apprendimento dialogico, il conflitto tra l'approccio di tipo umanistico e quello di tipo strumentale sono superati attraverso l'adozione di un curriculum nel quale tutti gli sforzi e le risorse sono diretti agli studenti, specialmente a quelli più svantaggiati. La comunità scientifica internazionale ha posto la sua enfasi sull'importanza della dimensione strumentale, quale aspetto attraverso il quale la scuola supera le ineguaglianze educativo/formative e sociali. (Apple & Beane, 1995; Ladson-Billings, 1994). Pertanto, sia la dimensione umanista, sia la dimensione strumentale dovrebbero essere considerate e gestate in modo simultaneo e contiguo tale da promuovere un reciproco rinforzo.

Nelle Comunità di Apprendimento questo principio si condensa per adottare, in ogni possibile contesto, il motto, *‘l'apprendimento che ci auspichiamo per i nostri figli deve essere disponibile per ogni bambino e per ogni bambina.’* Come suggerisce Apple (1995), autore di *Democratic Schools*, un curriculum democratico deve includere gli ambiti del curriculum ufficiale così che gli studenti abbiano la possibilità di evolversi rispetto al proprio livello socio-economico. Pertanto, l'approccio è quello di adottare e facilitare l'apprendimento senza secondi livelli di valutazione o accettando la previsione di risultati scadenti. Quindi, l'idea è quella di offrire l'eccellenza per tutti, fin dalla Scuola Primaria e per tutti i segmenti di Istruzione, specialmente per le abilità di lettura, matematica, lingua, storia, scienze, ecc... senza accettare quali inevitabili i risultati scadenti, combinando valori e solidarietà, senza lavorare con rassegnazione o riducendo l'apprendimento strumentale e il livello degli esiti scolastici.

Nella precedente descrizione è evidente che fattori chiave quali il dialogo egualitario ed un aumento e una corrispondente diversificazione nelle interazioni (che esalta l'intelligenza culturale) sono fattori necessari per l'apprendimento strumentale: gli alunni creano nuovi significati attraverso il dialogo, così come includono i contributi degli adulti nella propria esperienza culturale. Come evidenziato in basso in un estratto

di Racionero et al. (2012) che riprende una conversazione con un gruppo di Bambini in una Comunità di Apprendimento sulle loro attività, ognuna delle risposte è collegata all'apprendimento strumentale:

*'Pensiamo vi piaccia lavorare nei gruppi interattivi. Vero?'*

*'Sì!!'*

*'Avanti! Raccontatemi perchè vi piacciono così tanto.'* A questo punto dello scambio una grande lista di argomentazioni venne fuori in modo spontaneo e gli osservatori esterni rimasero stupiti: *'Perchè facciamo matematica, le tabelline, le addizioni, tutto, in modo che quando imparo io lo spiego a mio fratello.'*; *'lavoriamo tantissimo ed impariamo tanto di più.'* *'facciamo tre o quattro attività senza interromperci.'*, *'di questo passo andremo all'università.'* (Racionero et al., 2012, p.75)

Le Azioni Edicativo/Formative che garantiscono il successo per tutti (Successful Educational Actions - SEAs) descritte in questi materiali, conseguono i risultati migliori sia nell'apprendimento strumentale, sia nella interiorizzazione dei valori, delle emozioni e dei sentimenti. Le SEAs sono efficaci perchè superano la questione del dovere o meno fare una scelta se porre o meno il focus dell'intervento su uno soltanto di tali ambiti, ovvero: apprendimento strumentale, valori di cittadinanza attiva, emozioni e sentimenti.

#### Per approfondimenti:

Vázquez, T., Cidoncha, P., Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.

### 2.2.5 Creazione di significato.

*'Prima non c'era nessuno capace a tirarlo giù dal letto. Sono le otto del mattino ed è già in piedi.'* (Racionero et al., 2012, p.60)

Uno dei maggiori problemi che si trovano ad affrontare le Istituzioni Scolastiche esistenti è la mancanza di motivazione in un'alta percentuale di studenti che non avvertono motivazione alcuna nel dover frequentare le lezioni. Per molti di questi studenti, l'esperienza scolastica è qualcosa di completamente separato dalla propria realtà. Talvolta gli allievi sperimentano un'atmosfera ostile in classe o ci potrebbero essere una miriade di ragioni alla base delle scarse motivazioni all'apprendimento che gli adulti non sono in grado di scorgere o valutare. I ragazzi e le ragazze non sviluppano la creatività se si trovano a fare esperienze di questo tipo e ciò che accade nelle istituzioni scolastiche che frequentano (organizzazione, contenuti, relazioni umane) non si adegua al proprio quotidiano, alla loro cultura, al modello secondo il quale si esprimono e si comportano, ecc... Spesso i docenti dirigono la maggior parte dei propri sforzi a realizzare dei curricoli per attirare l'attenzione di questi allievi ma con scarsi



risultati; essi tentano di motivarli minimizzando il curriculum, ma non trovano la soluzione. Come possiamo recuperare o trovare il significato?

Il significato si realizza quando tutti i contributi sono trattati in modo equo indistintamente o meno se vi siano differenze individuali, culturali, linguistiche o comunicative e quando gli allievi avvertono che la scuola riconosce e supporta le loro identità personali e i loro progetti per il futuro. Quando è adottata la conoscenza strumentale, gli studenti si sentono sicuri che ciò che essi apprendono ha un valore sociale riconosciuto. In situazioni tali, il significato viene messo in atto ed è riflesso nelle interazioni. Il significato, in questo modo, si rintraccia nella comunicazione verbale e non verbale, secondo il modello dichiarativo e non, tra i giovani allievi e gli adulti ed in tutto l'impianto dell'organizzazione.

Racionero et al. (2012) descrive molti casi simili a quello di Anabel:

*‘Anche Marta ed Esther si ricordavano molto di lei. Il fatto di pensare ai bambini dava loro un motivo per dedicare tempo a tale impegno al di fuori delle attività quotidiane, del lavoro e della famiglia, ed andare a fornire una cooperazione ad altri progetti delle Comunità di Apprendimento. Si ricordavano di Anabel, che, all’inizio era una ragazza triste, ansiosa e sognatrice con difficoltà di apprendimento. Non aveva molti amici ed aveva l’abitudine di essere una di quelle ragazze con cui lo staff voleva colloquiare a causa della situazione familiare di provenienza estremamente problematica. Viveva con la nonna. Sua madre era residente all’estero e non conosceva suo padre... ciò nonostante, Anabel desiderava andare a scuola tutti i giorni perchè si sentiva valorizzata e considerata. Incontrava persone interessate alla sua situazione personale e familiare, era sostenuta da loro, e considerava di poter intraprendere una felice carriera accademica più avanti procedeva negli anni della scuola dell’obbligo.’* (Racionero et al., 2012, p. 92).

La possibilità per i bambini di riconquistare interesse nella scuola e trovarla un'esperienza significativa è riflessa nell'estratto di cui sopra. Improvvisamente gli allievi vogliono frequentare perchè stanno bene e godono dell'esperienza scolastica. Solidarietà, sostegno e apprendimento strumentale sono fattori chiave in questo senso.

#### Per approfondimenti:

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7

#### 2.2.6. Solidarietà

Il dialogo egualitario tra persone che appartengono all'intera Comunità Educativa contribuisce alla trasformazione delle relazioni. Tali relazioni che subiscono una

trasformazione sono basate sulla crescente solidarietà e sono ben accette perché superano le barriere dando a ciascuno l'opportunità di apprendere. Nelle Comunità di Apprendimento il lavoro è condotto in modo congiunto verso un unico scopo: quello di fare il meglio possibile per l'intero corpo di studenti.

Il valore reale della solidarietà implica un'istruzione e formazione egualitaria che offra pari opportunità. La solidarietà si basa sull'offerta di stessi apprendimenti e risultati per tutti gli allievi, senza tenere in conto del retroterra sociale, economico o culturale.

L'obiettivo del massimo apprendimento per tutti, proprio come noi auspichiamo per i nostri figli, rappresenta il senso della solidarietà. Ciò implica cooperazione piuttosto che competitività e consenso reciproco piuttosto che obbligo.

La solidarietà rappresenta un valore universale nella vita quotidiana della scuola. Attraverso gli interventi nei Gruppi Interattivi o la partecipazione delle famiglie, la solidarietà diventa una regola generale, non un aneddoto. (Aubert et al., 2008, p.182). la solidarietà è così traslata in altri settori delle esistenze dei partecipanti, quindi generando un senso di solidarietà ed amicizia basato sul fatto che ciascuno lavora insieme agli altri così che tutti possano avere la migliore formazione possibile. Un'insegnante appartenente ad una Comunità di Apprendimento ci spiega come la sua scuola sia stata trasformata in una struttura in cui le persone si fidano del fatto che possono contare su tale realtà istituzionale:

*‘Mi dicono che qui a scuola, nell’Istituzione Scolastica e, in generale, in noi docenti, hanno trovato qualcosa. Quando hanno qualche problema, quando qualcosa va storto, non parlano con la vicina, preferiscono venire qui. Perché? Perché qui si respira la speranza. Noi li sosteniamo creando nuove aspettative ed aiutandoli a pensare in modo positivo...il mio ruolo, allora, con le famiglie, è dire loro che essi possono riuscire a fare tutto, e se un giorno si sentono giù, possono venire qui a dare una mano!’*

#### Per approfondimenti:

Peña, C. (2012). Juntos llegaremos más lejos. *Suplemento Escuela*, 7, 6-7

#### 2.2.7. Uguaglianza tra le differenze

La realtà delle nostre classi e delle Istituzioni Scolastiche riflette la società pluralistica. Ciò nonostante, per molto tempo, le scuole non hanno riconosciuto le minoranze culturali e, allo stesso modo, prendere semplicemente consapevolezza delle differenze non è sufficiente per realizzare realmente una uguaglianza maggiore.

Offrire la migliore forma di istruzione e formazione possibile implica che ciascuno, senza tenere conto delle origini, della cultura del credo religioso venga preso in considerazione. In questo modo ci si allontana da una forma di egualitarismo omogeneo

e di diversità non paritetica e il centro dell'attenzione è quello di offrire identici stimoli in ingresso partendo dalle differenze culturali.

E'opportuno essere guidati da tali intenti egualitari per conseguire l'istruzione e la formazione egualitaria e una maggiore coesione sociale. Le Comunità di Apprendimento riconoscono le differenze ma offrono obiettivi identici a tutti. Dialogo egualitario con ciascuno. Ciò perpetua il concetto che la validità del dialogo è basata sulle sue argomentazioni, non sul ruolo o sullo status sociale dei partecipanti. La chiave di volta è quella di includere tutti nella Comunità/organizzazione. La diversità è un fattore legato all'eredità culturale, sia al livello di istruzione sia al livello soggettivo e sociale, tutti aspetti da cui traggono beneficio tutti i partecipanti della Comunità di Apprendimento.

Lucía, dirigente presso una Comunità di Apprendimento, incontrò una donna nella stanza di attesa di una stazione di polizia. Lavorava come amministratore di una società di corriere espresso. Si misero a parlare e Lucía disse:

*‘Guardi, c’è una grande varietà a scuola. Gente del quartiere, giovani, famiglie degli studenti, anziani, alunni licenziati, partecipa alla vita della scuola una grande quantità di persone. Molti di loro non hanno titolo di studio ma ci danno una grande mano in classe, nei Gruppi Interattivi, in biblioteca, nei Comitati operativi. Ci aiutano a rivestire i libri e a sistemare i registri. In tutto questo, cosa realmente accade e che gli alunni stanno imparando tantissimo. Nelle classi, abbiamo bisogno degli adulti con diversi retroterra culturali, che fanno altre cose e hanno vite diverse dalle nostre. Tutto ciò promuove un processo di apprendimento. Abbiamo bisogno di qualcuno come lei.’* (Racionero et al., 2012, p.60)

La conclusione di tutto è che i processi di apprendimento migliorano fortemente come attratte dalle parole di una studentessa nell'estratto di Racionero ed al. (2012) come segue:

*‘Un altro esempio è Izan, un mio compagno classe: non voleva fare nulla. Decidemmo di chiamare sua madre per farci aiutarci nei Gruppi Interattivi. Appena sua madre ha iniziato a lavorare, Izan ha iniziato a partecipare. Perché? Perché voleva che sua madre fosse orgogliosa di lui e lui voleva farle vedere che egli riusciva a lavorare anche nelle attività interattive proprio come con i suoi compiti di matematica. Allora egli iniziò a lavorare e a conseguire risultati eccellenti.’* (Racionero et al., 2012, p. 60).

#### Per approfondimenti:

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S., Ortega, S., García, R., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo [Learning together]*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 143-162

### 2.3. Bibliografia

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.
- Elboj, C., Puigdel·lívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación [Learning communities. Transform education]*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York, NY: Continuum Books.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum Books.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of AfricanAmerican children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered. A report on the conference on cognitive studies and curriculum development* (pp. 228-237). Boston, MA: Little, Brown & Co.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo [Learning together]*. Barcelona: Hipatia.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA. [Language and social sciences. Dialogue between John Searle and CREA]*. Barcelona: Hipatia.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999) *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.