

La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros

The Dialogic Literary Circle in the practicum of the formation initial of teachers

Consol Aguilar Ródenas

Universidad Jaume I. España

Resumen

La experiencia que compartimos, la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en las prácticas de la formación inicial de maestros y maestras, se implementa en dos centros, ambos CAES en el curso 2013-2014. Y lo hacemos porque es una acción educativa de éxito ligada al aprendizaje dialógico, a una relación sujeto-sujeto entre la profesora y el estudiantado. Porque las interacciones que se producen favorecen la creación intersubjetiva del conocimiento, un aprendizaje reflexivo desde un cuestionamiento crítico de la realidad. Porque nuestra experiencia vital es reconocida y valorada por nuestros y nuestras iguales en la TPD y esa diversidad nos enriquece a todos y a todas. Porque mediante el diálogo igualitario aprendemos a escuchar y a respetar al otro-a, a cuestionarnos nuestras prácticas desde la reflexión colectiva; aprendemos a generar alternativas educativas igualitarias y transformadoras. Porque aprendemos que el compromiso es vital si defendemos una formación ligada a la ciudadanía crítica y, consecuentemente, es necesaria la coherencia entre nuestra teoría y nuestra práctica. Porque desarrollamos una lectura crítica y dialógica que nos ayuda a argumentar desde argumentos de razón y no de poder. Porque aprendemos que las in lecturas no son buenas para nadie. Y porque nos enraiza en la utopía.

Palabras clave: tertulia pedagógica dialógica; aprendizaje dialógico; prácticas de formación inicial; lectura crítica y dialógica; transformación educativa.

Abstract

The experience we share here, a Dialogic Literary Circle within the context of a programme of initial teacher training practices, was implemented in two schools, both CAES, in 2013-2014. This educational action proved to be a successful one in achieving dialogic learning, namely, a subject-subject relationship between teacher and student. This is so because the interactions which took place, first of all, favoured intersubjective knowledge creation as well as reflective learning from a critical questioning of reality, since within this frame of Dialogic Literary Circles our life experience is recognized and valued by our peers and that diversity enriches us all. Secondly, because of through equal dialogue we learn to (i) listen and respect others, (ii) to question our practices from the point of view of collective reflection; (iii) to learn to generate equal and transformative educational alternatives. Thirdly, because thanks to this experience, we learn that compromise is vital if we defend an associate critical citizenship and consequently, consistency between our theory and practice is necessary and should be called for. Fourthly, because we develop a critical and dialogic reading that helps us to argue from arguments of reason and not from arguments based in power. Fifthly, because we learn that inreading is not good for anyone. And last but not least, because this experience roots us into utopia.

Keywords: Dialogic Literary Circle; Dialogic learning; initial teacher training practices; critical and dialogic reading; educational transformation.

1. INTRODUCCIÓN

A las tertulianas y el tertuliano savia de la TPD: Àlbar, Elisa, Joana, Laura, Lledó, Marga, Marta y Sandra.

La Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) es una acción educativa de éxito ligada al aprendizaje dialógico que genera interacciones que producen transformación. Se inspiran en las Tertulias Literarias Dialógicas, una de las actuaciones de éxito seleccionadas en el Proyecto Integrado europeo INCLUD-ED (2006-2011). Defienden Pulido y Zepa (2010):

partir de los actos comunicativos dialógicos favorece el marco idóneo para superar las limitaciones que mantiene el sistema en los sujetos y liberarse de las mismas. Promueven la creación de estructuras comunicativas más igualitarias que apliquen de nuevo el encanto y el placer de la comunicación entre las personas. En el caso concreto de las tertulias literarias dialógicas da a lugar a la interpretación interactiva de los textos. Esta práctica consigue sustituir las interacciones de poder que se dan en entornos académicos tradicionales, por interacciones dialógicas. Y con ello, se consigue una comunicación más libre y profunda entre los sujetos (p.298)

10

Como destacan Aubert et.al. (2008:124-125), las acciones dialógicas promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación, mientras que las antidialógicas niegan la posibilidad del dialogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder. La TPD genera interacciones que producen transformación. Pero en las interacciones debemos considerar algo importante (Aubert et. al, 2008):

No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos del conocimiento y del contexto socio-cultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (p.167)

El pasado curso 2013-2014 implementamos la TPD en las prácticas de la titulación de Maestro-a que tutorizamos en dos centros CAES (uno de ellos con alumnado exclusivamente gitano y el otro con estudiantado procedente de diversas culturas), como herramienta de debate intelectual, en contra del individualismo (generando solidaridad porque es una experiencia colectiva) y en contra de la fragmentación del conocimiento (generando una construcción intersubjetiva del conocimiento favoreciendo el análisis de la realidad), para intensificar la reflexión a lo largo del

practicum sobre lo que se vivía e imaginar alternativas a los problemas que iban surgiendo, relacionando la realidad del aula en la escuela con nuestras vidas, con lo que ocurre en nuestro entorno, en nuestra vida académica y en nuestra vida personal (generando compromiso y transformación). El estudiantado recoge toda su experiencia en los diarios dialógicos que nos permiten reflexionar a largo plazo sobre la experiencia (Aguilar, 2005 y 2012).

2. ¿POR QUÉ LA TPD EN EL PRACTICUM?

La TPD debía facilitar el debate sobre algunas de las cuestiones educativas más relevantes y, por ello, nos centramos en la obra “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” (Aubert et al. ,2008). La tertulia estuvo abierta, además, al profesorado de los centros que quiso participar, aunque muy poco profesorado y solamente en algunas sesiones participó.

La TPD está marcada por la horizontalidad, cada día se encargaba una persona de moderar el turno de habla que se establecía. La TPD la realizamos una vez por semana durante cuatro meses. En ella participaba todo el alumnado de los dos centros CAES que estaban desarrollando sus prácticas de tercero y cuarto de la titulación de Maestro-a, aportando su experiencia personal, vivencial y también la de su formación en las prácticas desde diversas clases de diversos cursos del mismo centro, un grupo internivelar, heterogéneo, diverso, y esa diversidad nos enriquece. En cada sesión acotábamos las páginas a leer para el próximo día. Y cada participante aportaba aquel fragmento que le había gustado o disgustado más, explicando el por qué y aportando, su experiencia de vida al resto de personas. Los argumentos eran considerados en función de su validez, no en función del rol de poder de las personas participantes.

Una de las estudiantes afirma. “nos hemos escuchado y nos hemos sentido útiles al lado los unos de los otros. Es una gran ventaja poder compartir, con gente de otros cursos y otras clases, las experiencias que vivimos, y lo que más me ha gustado de todo es que podíamos hacer una observación a lo largo de la etapa escolar”.

Los conocimientos, por tanto, debían construirse en la interacción horizontal entre estudiantado y profesorado, para entender y aprender de manera reflexiva a partir del cuestionamiento crítico, como defendía Freire: entrando en conflicto con el texto (Freire, 2013):

Leer es reescribir lo que leemos. Es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también como vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector.(p.13)

Señala Freire que mediante la lectura relacionamos el texto con el contexto que lo generó, pero además con nuestro propio contexto. La lectura de la palabra nos lleva a la lectura del mundo, de la realidad, cuestionando, también, los conocimientos recibidos en nuestra formación académica. Este punto consideramos que es imprescindible en la formación crítica democrática de todo-a futuro-a maestro-a. Como señalan Fernández et al. (2012):

siempre que se hace una formación más reflexiva corremos el riesgo de que las nuevas ideas entren en oposición directa con nuestros conocimientos y creencias previas, sintiendo una cierta sensación de inestabilidad. Sin embargo, la situación de diálogo igualitario que se produce en la tertulia favorece la flexibilidad intelectual y una predisposición a la transformación. (p.15)

Las bases de la TPD las explica Loza (2010:1196-1197) y son las siguientes:

- a) a) El significado se crea a partir de las interacciones de diferentes personas con un texto.
- b) b) Leer, dialogar y expresar son pilares de construcción individual y colectiva del conocimiento y de la transformación frente a la adaptación.
- c) c) La tertulia es un encuentro humanizante que facilita la construcción del conocimiento entre personas. Compartir significados entre distintas personas hace que el afecto sustituya a la disciplina académica como mediadora del aprendizaje transformando así el acto de enseñanza-aprendizaje en un acto de vida.
- d) d) Entre los distintos principios del aprendizaje dialógico, en la TPD destaca el diálogo igualitario resaltando la importancia de la escucha.

12

3. APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DIALOGO IGUALITARIO

El rol de la tutora del practicum también se cuestiona, su experiencia y su aportación no es más válida que la del resto de personas participantes, porque la horizontalidad implica un aprendizaje entre iguales, una relación sujeto-sujeto y no sujeto-objeto. Como señalan Alonso et. al. (2008):

Mantener (...) coherencia como persona y como profesional dentro del propio proceso que se impulsa es un aspecto básico dentro del trabajo dialógico. Exige estar abierto a los demás y actuar incluyendo a las personas, no excluyéndolas. (p.74)

El papel del estudiantado como agente social junto el profesorado también es muy importante. La fragmentación del conocimiento se quiebra con la TPD, porque desde una actitud colaborativa y la implicación en los centros, encontramos una oportunidad única en el practicum, para contrastar las teorías y prácticas recibidas en la universidad con la realidad escolar, porque como subrayan Aguilera et. al. (2010):

la formación universitaria tiene que tener presente el mundo en el que se desarrolla la vida, y los centros en los que se forma a las y los profesionales de la educación deben mantener un estrecho contacto con las diversas realidades educativas de modo que las respuestas que se den al fracaso escolar, la integración de personas con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, y a otros muchos retos sean las respuestas que proceden de la investigación rigurosa y no de prejuicios.(p.47)

Y, además, desde el diálogo igualitario generamos corresponsabilidad; destacan Alonso et.al. (2008):

Las tertulias fomentan el diálogo igualitario y van creando y generando enorme satisfacción. Potencian un espacio de decisión corresponsable, de intercambio, de apertura del pensamiento propio y de apertura al pensamiento de los otros. A través de ellas se establece un espacio formativo solidario, de transformación y de acción (...). La dinámica dialógica impulsada mediante la tertulia permite a las personas que participan en ella poder hablar, a partir de su experiencia, de los problemas y de las dificultades reales que encuentran en su práctica educativa. (p.73)

Y también de aprendizaje de cuestionamiento profesional, porque la vida en la escuela está ligada a una práctica que no es neutral, y debemos favorecer una identidad profesional democrática. Por ello como destacan Flecha y Torrego (2012:23), debemos formar para la confrontación crítica, para el planteamiento y la defensa de alternativas educativas humanizadoras, y la TPD es una herramienta extraordinaria para ello. Como evidencian Alonso et. al. (2008):

La tertulia constituye una estrategia de formación para los profesionales, especialmente adecuada en la medida que es un espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste para la construcción del conocimiento profesional.(p.75)

Porque defendemos una práctica comprometida que iguala el aprendizaje y la formación de una ciudadanía crítica. Porque defendemos la necesidad de una formación integral en la universidad que humanice nuestras prácticas, nuestras acciones. Y la lectura dialógica (Aguilar et.al, 2010) que se desarrolla en la TPD, desde el diálogo, se posiciona como un proceso colectivo de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura escolar entre todas las personas participantes, desde la

creación intersubjetiva de sentido, desde la interacción enmarcada por el diálogo igualitario. Desde esta práctica debemos impulsar el cambio, sin perder de vista la utopía, porque como destacan Flecha y Torrego (2012):

Una dimensión irrenunciable del pensamiento utópico es dinamizar y favorecer el cambio al que también debe contribuir la educación. Así, la utopía nos impide olvidar la globalidad de la tarea educativa y su insoslayable carácter político, que se manifiesta en el cuestionamiento de una concepción de la educación reducida a mera transmisión o reproducción de los saberes. Recupera, pues, su verdadero sentido. (p.17)

4. LA NECESIDAD DE LA ARGUMENTACIÓN

La TPD nos ayuda a educarnos en la argumentación. Defiende Torrego (2013):

Debemos educar a nuestro alumnado en la argumentación, en la idea de que debemos dar razones para justificar un hecho o una conducta y que estas deben tener validez intersubjetiva o susceptible de crítica y precisamente a través de ella llegar a acuerdos comunicativos. Dice Habermas (1985) que, como sujetos capaces de lenguaje y acción, hemos de estar en condiciones no solo de comprender, interpretar, analizar, sino también de argumentar según las necesidades de acción y comunicación. (p.121)

14

Los diarios dialógicos recogen ese proceso, una de las estudiantes evidencia: "me he dado cuenta [en la TPD] de que a mí me falta mucha más destreza discursiva, tengo que decir más mis opiniones y aprender a argumentarlos oralmente con más fluidez". Y otra estudiante añade: "hemos desarrollado el discurso propio y la argumentación de las ideas". Y trasladan esta idea: "muchas veces en las reuniones entre maestros de la escuela, hay argumentos que tienen más validez por la posición que ocupa quien lo dice, por el poder que la estructura le otorga "y otra compañera expresa: "hay una cosa que nos asemeja a nosotros con los niños y niñas que hay en nuestras aulas, que es que no tenemos poder". Y explica una situación real: "Ir en contra de la marea o pensar de forma diferente no está ni bien visto ni aceptado", concluyendo: "Me estoy dando cuenta de cómo está cambiando mi forma de ver la escuela por estar en este colegio. El año pasado ya pensaba que la escuela que hay hoy en día no es en la que quiero trabajar. Pero estar en un CAES es lo que está haciendo que me plantee cual y cómo es la escuela en la que me gustaría trabajar. Algo falla en el sistema que hay ahora (...) Lo que quiero decir es que hace falta un cambio en la escuela. Y que espero ser una de las personas que empiece a demostrar que si se puede y que entre todos/as podemos hacerlo mucho mejor".

La lectura freireana que emancipa. Racionero et. al. inciden en esta idea (2012):

Los diálogos que se generan en las tertulias motivan a seguir leyendo y también a seguir pensando sobre lo que leemos para construir argumentos que nos ayuden a defender nuestras ideas, solucionar nuestras dudas, reinventar formas de ver e intervenir en el mundo.(p.16)

El resultado de estos diálogos ha sido reflejado por el estudiantado en los diarios dialógicos, que unen en la reflexión la lectura y la escritura (Aguilar, 2012). Y poderlos releer como una secuencia en el tiempo ayuda a visibilizar todo el proceso. Como destacan Alonso et. al. el tiempo también es indispensable en la sucesión de sesiones de la TPD (Alonso et. al.,2008):

este proceso de reflexión en y sobre la acción necesita tiempo (...) [con] el hecho de espaciar las sesiones (...) han podido ir contrastando en su práctica educativa las reflexiones y propuestas que se hacían en cada tertulia, pudiendo exponer en la siguiente sesión la traducción que han hecho en su práctica de la lectura interpretativa que hacen de la misma, así como el análisis de problemas con que se han encontrado, el modo de afrontarlos y los efectos que se han observado. Así se establece un nuevo intercambio que incide en el afianzamiento de los aprendizajes profesionales y en la consolidación de una forma cultural dialéctica de pensar la práctica. (p.76)

5. DEL TEXTO AL CONTEXTO

Las voces del estudiantado explican cómo lo han vivido. Al principio, generalizaban a partir de la experiencia que vivían en sus centros, se negaba la posibilidad de otras alternativas reales, de transformación, no se establecía una relación entre el texto y los diversos contextos, no se escuchaba en el sentido que expresan Racionero et al. (2012):

Porque sabemos que nos crea sentido escuchar a personas que han cambiado y están cambiando sus vidas, están mejorando y están contribuyendo a la mejora de las vidas de muchas otras. (p.153)

Como destaca una de las estudiantes: "Me resulta inevitable a la hora de leer el texto no compararlo con la realidad. Estamos tan inmersos en la realidad que nos rodea que no sabemos discernir nada de ella. Nos alucina tanto lo que estamos viviendo, tanto la parte buena como la parte mala, que todo gira en torno a nuestra situación. En la tertulia lo hemos reflejado muy bien, nuestra actitud era de, "me da igual lo que diga el libro", yo lo voy a relacionar con todo lo que estamos descubriendo entre todas... y me siento bien. Creo que vamos a crecer con la experiencia". Otro

estudiante también expresa “me ha sido muy difícil separar lo que estaba leyendo de la realidad y la experiencia personal”. Otra estudiante cita un ejemplo: “muchas veces en las reuniones con los maestros de la escuela, hay argumentos que tienen más validez por la posición que ocupa quién lo dice, por el poder que la estructura le otorga”. Pero poco a poco nos vamos transformando. En estos cuatro meses contrastan muchas cosas en la realidad, en el día a día del centro, del barrio, una de las estudiantes escribe: “pensamos que esta experiencia, donde la violencia estructural de este sistema es tan tangible, debería ser una práctica obligada de todas aquellas personas que estudian para ser maestras, y que tienen en su discurso ideal el cambio del mundo y el paradigma de la paz y el respeto entre las personas. Las situaciones que podemos vivir en este barrio son impagables porque son totalmente diferentes a las comunes, son totalmente diferentes a las que podemos vivir cuando tenemos la comodidad de vivir en una casa, con luz, agua y formando parte de una familia estándar que no está en el punto de mira de ningún odio.” Otra estudiante añade: “La verdad [es] que al empezar las prácticas en este centro todo el mundo me decía que cómo había podido elegir ese centro y que esos niños/as estarían por civilizar y serían muy conflictivos, sin embargo esos prejuicios no tienen nada que ver con la realidad”. Y otra estudiante concluye: “hemos derribado en el poco tiempo que llevamos aquí los prejuicios que nos habían creado sobre este centro. Mucha gente nos había hablado negativamente de la escuela y al llegar aquí hemos comprobado totalmente lo contrario”.

16

En relación a la TPD evidencia otra estudiante: “nos ha servido para ver otra manera de aprender. Ha sido una gran ayuda para compartir las ideas y experiencias externas al libro”. El contexto en el que se desarrolla la experiencia lleva a muchas reflexiones. Una de las estudiantes destaca: “antes he sido muy rápida contestando directamente que este no es el tipo de escuela que necesitan pero lo he dicho así en el sentido que la identidad de los gitanos y gitanas no está presente cuando se trabaja en clase. Me explico: el libro de texto habla de que Pep, Pere y Manel se van de vacaciones con sus padres a no sé dónde... la realidad de los alumnos y alumnas no está reflejada en los materiales que se utilizan para aprender. Hay una descontextualización: no se puede (o no se debe) pretender que los niños y niñas aprendan en base a ejemplos que están alejados de ellos/as, que no los visualizan como individuos. (...) Más que nada porque ves que si les hablas de un tema en el que están interesados (ya sea su propia cultura, el culto, las canciones, etc.) muestran una pasión y una energía que asombra. Y entonces es cuando me pongo enferma porque podrían llegar todo lo lejos que y podrían sacar los mejores resultados (...) Yo tampoco pondría interés ni querría seguir estudiando si lo que estoy haciendo

no tuviera nada que ver conmigo". Y tras una excursión otra de las estudiantes destaca: " Pienso que se deberían destinar muchos esfuerzos en sacar y enseñar a los alumnos que hay vida fuera del barrio". Como Aubert et al. (2008) destacan:

Si lo que se enseña y se aprende no tiene sentido para él o ella, para su familia y su comunidad de referencia, el centro educativo y el aprendizaje se convierten en una tarea pesada y costosa, disminuyendo el rendimiento. (p.71)

Y Racionero et. al. nos recuerdan (2012):

la psicóloga Dana Oyserman (2004) explica que en el caso de niñas y niños de entornos desfavorecidos, las "posibles personas" que les creamos requieren no sólo claros objetivos de quién quieren y pueden ser, sino que es fundamental ofrecerles las herramientas a través de las cuales conseguir esa "posible persona", disponer de esas herramientas les hace conscientes de que esa persona es realmente posible, lo que aumenta su implicación por conseguir los objetivos. La formación de familiares es una de esas herramientas. (p.142)

Las condiciones de algunos centros lo dificultan como expone el estudiantado en prácticas en uno de los centros: "podemos comprobar que año tras año la mitad de los niños que tiene el barrio (...) que están en edad escolar, no están matriculados en el centro y se desplazan mediante transporte escolar o particular a otros centros". Porque como destacan Racionero et al. (2012):

Los diálogos que se generan en las tertulias motivan a seguir leyendo y también a seguir pensando sobre lo que leemos para construir argumentos que nos ayuden a defender nuestras ideas, solucionar nuestras dudas, reinventar formas de ver e intervenir en el mundo.(p.106)

Poco a poco, desde el diálogo y el respeto, aprendemos a relacionar el texto con nuestro contexto, de la mano de la lectura dialógica. El fragmento de esta estudiante así lo refleja: "Al principio nos costaba mucho separar lo que leíamos, la teoría educativa, de la realidad cotidiana del cole. La dicotomía entre la teoría del aprendizaje dialógico y la realidad de la escuela nos abocaba a frustraciones y a una actitud casi permanente de abatimiento. No obstante, a medida que iban pasando las semanas aprendimos a controlar mejor esta situación, y a entender que por mucho que nos costara teníamos que separar el análisis teórico de las críticas de la práctica educativa específica del centro. (...) Estas tertulias nos han hecho visible la construcción intersubjetiva del texto, ampliándonos las visiones individuales, creando visión de grupo, uniendo y fomentando la participación de las personas. Gracias a ellas hemos desarrollado el discurso propio y la argumentación de ideas". Y el análisis de la realidad así lo indica, cuando afirma: " para crear en

la escuela un clima dialógico necesitamos incrementar el número de interacciones que tienen lugar en la escuela, y compartir el poder entre muchas figuras, para romper con la verticalidad de la estructura actual”.

Fernández et. al. (2012) destacan la importancia de leer los libros originales, de acceder a las fuentes directas, a textos contextualizados, no fragmentados, en lugar de informarnos desde fuentes indirectas:

En nuestra experiencia universitaria hemos leído y escuchado muchas más citas e interpretaciones de autores que fuentes originales. Esto supone un riesgo ya que, en muchas ocasiones, se han generalizado y dado por válidas interpretaciones erróneas de algunas teorías, por no acudir a la fuente original. Para evitar esto, a las tertulias pedagógicas acudimos con los textos originales, donde los autores exponen ampliamente sus ideas e investigaciones. Leemos libros enteros para adquirir una idea global de la teoría de un determinado autor. Además, cuando leemos estos textos, estamos mejor preparados para hacer un análisis crítico de las bases teóricas de la educación, desarrollando estrategias y competencias útiles en nuestra práctica docente. Al acudir a estas fuentes, desde nuestra situación actual, teoría y práctica se retroalimentan mutuamente.(p.115)

18

El estudiantado visibiliza muchas más cosas, en la TPD una de las cuestiones más polémicas fue leer en el libro *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* que Ausubel, teorizador de la concepción constructivista del aprendizaje significativo, que se sigue enseñando como marco de referencia en la formación de maestros y maestras, también en la del estudiantado de la TPD, tiene un limitado reconocimiento internacional. Ramón Flecha y Sandra Racionero (2012) expresan:

la falta de rigurosidad científica de esta teoría hace tiempo que ha sido analizada (Egan, 2005), incluyendo la denuncia a cierto racismo implícito. Entre otras cosas Ausubel (1989) pensaba que era una pérdida de tiempo dar una educación con alto contenido instrumental a los chicos de familias afroamericanas y, en general, de entornos desfavorecidos y con identidades «marginales». Pensaba que sólo así se lograría hacer de estos chicos estudiantes «funcionalmente ignorantes». (..) la comunidad científica internacional no puede aceptar como científica una teoría con creencias racistas y tampoco tal teoría puede estar en la base de ningún proyecto educativo de éxito que aumente los niveles de aprendizaje de todos y contribuya así a superar las desigualdades sociales . Por estos motivos en las universidades de calidad del mundo, las actuaciones de formación del profesorado se oponen a la teoría de Ausubel. Quienes forman así al profesorado universitario español no es que tengan argumentos para rebatir lo que en el ámbito internacional se rechaza, sino que, simplemente, no saben nada de los conocimientos de la comunidad científica internacional sobre el tema que están impartiendo. (p.111)

Se habló mucho, dada la realidad de los centros CAES en los que se desarrollaba el practicum, de cómo desde la teoría de Ausubel no se tenía en cuenta la necesidad de dar más a quién menos tiene, o de enseñar creando sentido ligado a la familia y a la comunidad, de trabajar la diferencia sin olvidar la igualdad, de la necesidad de no separar al alumnado por niveles de conocimiento para no reproducir y aumentar las desigualdades escolares y sociales, de la necesidad de erradicar el “currículum de la felicidad” . No debemos olvidar que, como destacan Aubert et al. (2008):

La concepción del aprendizaje significativo no tiene en cuenta la diversidad de forma que no sirve para superar las desigualdades, el fracaso escolar ni los problemas de convivencia. Al relativizar el valor de los resultados, la diversidad se convierte en una justificación de que las alumnas y alumnos de clases medias y altas acaben la educación superior, mientras el resto se queda con una parte de la educación secundaria o incluso con menos. En lugar de analizar y tratar de superar esas desigualdades, la concepción constructivista del aprendizaje significativo las legitima al decir que lo importante no son los resultados sino el proceso. En la época de mayor auge de esta concepción en España era frecuente decir que el fracaso escolar era un concepto erróneo (“¿qué quiere decir fracaso?”, ¿quizá sea más feliz que nosotros!). Por supuesto, todas las personas que decían eso ante alguien pobre, gitano o inmigrante que no terminaba la educación secundaria, intentaban que sus hijos e hijas realizaran la educación superior. (p.66)

19

Como explican estas estudiantes de la TDP: “ Respecto a los contenidos del libro hemos podido darnos cuenta de que mucha de la formación que recibimos en la universidad está desfasada por lo que respecta a la comunidad científica internacional (...) la TPD de este libro nos ha servido para ver otra manera de aprender. Ha sido una gran ayuda para compartir las ideas y experiencias externas al libro. (...) queremos destacar nuestro descontento con las clases teóricas que hemos recibido en nuestra formación universitaria porque no se han preocupado por conocer estas experiencias, ni de analizar las teorías y prácticas en las que se basan.”. Y otra estudiante añade: “Nuestra carrera debería experimentar un giro hacia la enseñanza de estrategias y teorías pedagógicas que tengan soporte científico y que esté demostrado su éxito. Además, el cambio es necesario que sea a nivel nacional, para evitar categorías de maestros y que sea posible (...) igualdad y equidad real”.

6. LA TPD GENERA TRANSFORMACIÓN

Al final “lo que pone en el libro” ya no da lo mismo, así lo expresa una de las estudiantes. “Se abre un debate respecto al trabajo de los maestros y maestras respecto a la innovación educativa, y de cómo se lleva a cabo en las escuelas. Lle-

gamos a la conclusión de que la innovación educativa debe llevarse a cabo en las escuelas de manera metódica y estrictamente fiel a la teoría que la sustenta y no caer en imposturas intelectuales y educativas". Y otra estudiante añade: "Gracias a este practicum nos hemos iniciado en el conocimiento de autores y teorías que, seguro, continuaremos leyendo y en un futuro, aplicando".

Hemos pasado de opinar desde in lecturas sobre el aprendizaje dialógico a estar informados desde lecturas, un paso importante porque como destacan Racionero et.al (2012):

El diálogo igualitario generaba una gran productividad científica, mientras que las interacciones de poder generaban in lecturas de consecuencias muy graves para los niños y niñas de las escuelas. (p.26)

Desde la TPD hemos compartido pensamientos, reflexiones, sensaciones y sentimientos. Hemos aprendido de y con todos y todas los/las demás y nos hemos enraizado en la utopía. Y seguiremos haciéndolo porque como señalan Racionero et al. (2012:60): "Aquello que ponemos en práctica no se concreta independientemente de nuestra imaginación, nuestros sueños posibles dan forma a esa realidad". Y como nos recuerda Torrego (2012):

deberíamos recordar lo que somos: un maestro o una maestra, que es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro.

20

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y EN WEB:

- Aguilar, C. (2005). "Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora". IX Simposio Internacional de la SEDLL. Logroño.30 noviembre-2 de diciembre de 2005. Disponible en:http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar_Rodenas_C..pdf
- Aguilar, C. (2012). «Los diarios dialógicos del estudiantado en el prácticum: la tinta de la vida» En FERNÁNDEZ, E. – RUEDA, E. (coords.). La educación como elemento de transformación social. *Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado* (pp. 897-906). Ed. Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)/ Universidad de Valladolid/ GEEPP Ediciones. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/72686>
- Aguilar, C.-Alonso, M.J.-Padrós, M.-Pulido, M.A. (2010). "Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, (24,1), 31-44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>
- Aguilera, A.-Mendoza, M.- Racionero, S.- Soler, M. (2010). "El papel de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje". *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 67, (24,1), 45-56. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180004>

- Alonso, M.J.- Arandia, M.- Loza, M. (2008). "La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1) ,71-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211008>
- Aubert, A. -Flecha, A. -García, R.- Flecha, R.- Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona. Hipatia.
- Fernández, S.- Gavín, R.- González, V. (2012). "Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(4), 113-118. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243008>
- Flecha, R.- Racionero, S. (2012). "¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas?" En Martínez, J.B. (coord.): *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp.105-129). Barcelona. Graó.
- Freire, P.-Shor, I. (2013). "pedagogies de llibertat i condició humana: el somni del professor sobre l'educació alliberadora". *Quaderns d'educació continua*, 29,5-16.
- Loza, M. (2010). "El paradigma dialógico en la formación permanente del profesorado. Las tertulias pedagógicas como estrategia de formación continua". *Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado `Conectando Redes* (, pp. 1196-1217). Madrid.
- Pulido ,C.- Zepa, B. (2010). " La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas ". *Signos*, 43 (2),295-309.
- Racionero, S.- Ortega, S.- García, R.- Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona. Hipatia.
- Torrego, L. (2012). "La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal". *Rizoma freireano*, 12. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egido>
- Torrego, L. (2013). "Defendiendo lo colectivo: combatir el conformismo, promover la educación pública". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3) , 115-123. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309007>

