

Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje

Consol AGUILAR
 María José ALONSO
 María PADRÓS
 Miguel Ángel PULIDO

Correspondencia

Consol Aguilar Ródenas
 Departamento de Educación. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I. Campus del Riu Sec, 12071 Castelló de La Plana. Fax: 964729264 aguilar@edu.uji.es

María José Alonso Olea
 Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco /Euskal Heeriko Unibertsitatea. c/ Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao, Tel.: 946014569.
 Fax: 946017500
 josebe.alonso@ehu.es

María Padrós Cuxart
 Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Pg. Vall d'Hebrón, 171. Edifici Mundet, 2º planta. 08035 Barcelona. Tel.: 93 403 50 99
 mariapadros@ub.edu.es

Miguel Ángel Pulido
 Unidad de Educación Social. Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social de la Fundación Pere Tarrés - Universitat Ramón Llull. C/Santaló, 37. 08021 Barcelona. Tel.: 93 415 25 51
 ext. 2138. Fax: 93 218 65 90
 mapulido@peretarres.org

Recibido: 10/05/2009
 Aceptado: 21/06/2009

RESUMEN

En la lectura dialógica, el significado, la comprensión y el aprendizaje se intensifican a través de las interacciones que establecen personas diferentes en relación con un texto. Este artículo se centra en el desarrollo de la lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje, especialmente a través de las tertulias literarias dialógicas con familiares, con profesorado y con alumnado, y de las bibliotecas tutorizadas y otras prácticas de lectura compartida con familiares, con otros y otras agentes de la comunidad. Además, se analizan las transformaciones que se producen tanto personalmente como de manera colectiva y comunitaria.

PALABRAS CLAVE: Lectura, Diálogo, Aprendizaje, Comunidad, Transformación social.

Dialogic reading and transformation into Learning Communities

ABSTRACT

Meaning, understanding and learning are reinforced in dialogic reading through the interaction among different participants –students, teachers, families and other members of the community– with a text. The present paper focuses on the development of dialogic

reading in learning communities, especially through dialogic literary gatherings with families, with teachers and with students, and through guided libraries and other practices of shared reading with families and other community agents. Furthermore, the transformations that these practices bring about both at a personal level and in the group and the community are also analysed.

KEYWORDS: Reading, Dialogue, Community, Social transformation.

Introducción

En la sociedad de la información, la comunicación escrita tiene una especial relevancia, y por lo tanto, la lectura es una clave imprescindible para el acceso a la información y para el éxito en la educación. Sin embargo, los datos del informe PISA (MEC, 2007) indican que en el estado español están descendiendo de forma significativa los índices de lectura, no solo en relación al conjunto de la OECD, sino en relación a índices anteriores del mismo estado. También aumenta el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de lectura (de un 15% en el año 2000 a 25% en 2006), y del mismo modo se observa cómo este descenso en los niveles de lectura es mayor en el estudiantado que tiene niveles más bajos. Si tenemos en cuenta esta realidad, no podemos dejar de preguntarnos qué es lo que se está haciendo mal en las escuelas, y comprenderemos que exista una fuerte preocupación por mejorar las competencias lectoras del estudiantado en los y las profesionales de la educación.

Las Comunidades de Aprendizaje ya están desarrollando prácticas de lectura dialógica a través de actividades como tertulias literarias, bibliotecas tutorizadas o grupos interactivos, que están acelerando el aprendizaje de la lectura, dotándolo de sentido y produciendo importantes transformaciones que superan desigualdades. El proyecto de investigación I+D *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula* (CREA, 2005) profundizó tanto en las bases teóricas de la lectura dialógica como en las prácticas y su impacto.

En este artículo desarrollaremos, en primer lugar, el significado y fundamentación de la lectura dialógica para abordar, a continuación, las principales prácticas de lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje, incidiendo especialmente en las tertulias literarias dialógicas. Finalmente, analizamos diferentes tipos de transformaciones que se están observando en estos centros educativos.

1. Fundamentos de la lectura dialógica

La lectura dialógica (SOLER, 2001, 2003) es una nueva forma de entender la lectura: no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino

que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas adultas del entorno. El papel central que el aprendizaje dialógico (RACIONERO y VALLS, 2007; AUBERT *et al.*, 2008) otorga a las interacciones nos lleva, en el caso de la lectura, a ir más allá de las concepciones centradas en el proceso que se establece entre una persona lectora y un texto escrito.

El foco en la relación individual persona-texto de la mayoría de las concepciones sobre el aprendizaje lector ha ido desde el proceso cognitivo de decodificación, a la experiencia subjetiva del lector o lectora, o al apoyo por parte del profesorado. Pero las investigaciones internacionales demuestran que el aprendizaje, y concretamente el aprendizaje de la lectura, depende de muchos elementos que van más allá de los planteamientos metodológicos desarrollados en las aulas. Los niños y niñas aprenden el código escrito y adquieren un dominio amplio de las competencias lectoras a partir de la interacción con todas las personas de su entorno (otros niños/as, educadores/as, familiares, comunidad...) cuando éstas participan en actividades tanto académicas como cotidianas en las que hay que leer y escribir, dentro y fuera del aula o del centro educativo. La lectura dialógica supone multiplicar los espacios y las relaciones en las que se produce la lectura y relectura del texto: creando más situaciones de lectura, más diversas (dentro y fuera del horario escolar) e invitando a participar a más personas, y más diversas (VALLS, SOLER y FLECHA, 2008).

La lectura, desde esta perspectiva dialógica, está contextualizada y supone una comprensión compartida; promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencia; es motivadora y tiene sentido para las personas que están en interacción en el marco de un diálogo igualitario.

Comprensión compartida

Paulo Freire entendía que aprender a leer no se reduce a un acto mecánico y descontextualizado, sino que debe ser una apertura al diálogo sobre el mundo y con el mundo (FREIRE, 1984; FREIRE y MACEDO, 1989). También Mihail Bakhtin, desde el campo de la crítica literaria (BAKHTIN, 1999, 2000), defendía la lectura como diálogo con el mundo. Según este autor, cada palabra y cada frase contienen diálogos anteriores; cada contexto de un vocablo o de un escrito es un contexto dialogado, y la comprensión de los significados, tanto en la lectura de la literatura como en cualquier otra comunicación humana, depende de las interacciones con las demás personas. La dialogicidad entre géneros literarios, entre voces y culturas, genera así más profundidad en los significados de cada uno de los géneros y puntos de vista implicados.

En la lectura dialógica los niños o las niñas no tratan de comprender individualmente un texto, ni el profesor o profesora es quien tiene la mejor interpretación del mismo. Los textos se interpretan entre todas las personas que conforman el grupo y otras del entorno, sean lectoras o no lectoras del texto, sean lectoras habituales o no lo sean. Las primeras experiencias, emociones o significados que supone la lectura para las personas participantes pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta. No se pretende llegar a conclusiones idénticas ni eliminar la apropiación personal y única de cada lectura. Pero la experiencia individual pasa a ser una experiencia intersubjetiva y la incorporación de las diferentes voces, experiencias y culturas genera una comprensión que va más allá de la que se puede lograr individualmente y también más allá de una suma de diferentes interpretaciones.

Mayor aprendizaje individual desde la interacción

En las concepciones no dialógicas del aprendizaje de la lectura subyace una idea instrumental de la racionalidad, propia de una persona orientada solitariamente a sus propios objetivos. En la lectura dialógica la idea de racionalidad subyacente es una racionalidad comunicativa (HABERMAS, 2001), que presupone varios sujetos en interacción que actúan estableciendo acuerdos en un contexto determinado. La racionalidad y la acción comunicativa incluyen los objetivos instrumentales como el mayor logro individual de aprendizaje, en un contexto de diálogo igualitario. Esta idea comunicativa del aprendizaje individual coincide con las aportaciones originales de Vygotsky (las interacciones, más que las habilidades y conceptos previos, generan un mayor aprendizaje instrumental).

En efecto, Vygotsky defiende que el desarrollo cognitivo está ligado al entorno sociocultural (VYGOTSKY, 1989). Por tanto, para mejorar el aprendizaje hay que transformar y enriquecer ese entorno; para mejorar el aprendizaje de la lectura hay que transformar el entorno lector. Las aportaciones de Vygotsky siguen siendo fuente de desarrollo teórico hoy en día, en que se está produciendo un creciente acuerdo sobre el poderoso papel del diálogo y las interacciones en el aula (WELLS, 2006) y en situaciones de comunicación oral y lectura compartida en la vida cotidiana del contexto familiar.

En el contexto del aula, muchas de las situaciones de “indagación dialógica” en las que Gordon Wells identifica las interacciones con otras niñas y niños y con personas adultas como el mayor motor del aprendizaje, se dan en el marco de actividades relacionadas con el lenguaje y la lectura de textos, sean científicos o literarios (WELLS, 2001). En el contexto de la vida familiar y cotidiana, existe ya un bagaje relevante de investigaciones sobre la alfabetización familiar y su incidencia en el éxito lector de los niños y las niñas (SNOW *et al.*, 1998).

En la actualidad, el interés se centra en la coordinación de los diferentes espacios, agentes y situaciones escolares y no escolares para la adquisición del lenguaje escrito y para garantizar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas, independientemente de su clase, cultura y circunstancias familiares (PURCELL-GATES, 1995, 2001). La lectura dialógica se sitúa en este ámbito de interacción de espacios y agentes.

Motivación y creación de sentido

Jim Cummins plantea que, en el marco del aprendizaje de la segunda lengua, no deben pretender hallarse los elementos centrales de las prácticas exitosas en cuestiones técnicas como el número de horas dedicadas a la lectura o la opción por métodos globalizados o de otro tipo (CUMMINS, 2002). Según el autor, las “guerras metodológicas” sustraen importancia a aspectos más fundamentales, como el carácter colaborativo y transformador de las interacciones en el proceso de aprendizaje, la participación de las familias y la afirmación cultural de las minorías.

La lectura dialógica aumenta la motivación y la creación de sentido por la lecto-escritura, porque cuando los textos pasan a ser tratados dialógicamente con personas de la propia cultura y de otras, con abuelas, jóvenes y maestros o maestras a la vez, se rompe con la lectura monocultural y monológica con la que muchos niños y niñas no pueden crear sentido ni por lo tanto motivarse. Además, en las prácticas de lectura dialógica en las comunidades de aprendizaje se atiende no solamente al significado del texto sino también al uso, la utilidad del texto, para participar en la comunidad y para mejorar las expectativas y ampliar las oportunidades educativas y personales.

2. Prácticas de lectura dialógica. Comunidades de aprendizaje

En las Comunidades de Aprendizaje se desarrollan diversas prácticas de lectura dialógica, en las que participan no solamente las alumnas y alumnos sino también profesorado, familias y personas del entorno. Aquí destacaremos especialmente las tertulias literarias dialógicas y la biblioteca tutorizada.

Tertulias literarias dialógicas

“La literatura no venía de la autoridad del profesor o del currículo, sino de sentimientos humanos muy intensos. No era para ser individualmente estudiada sino colectivamente compartida” (FLECHA, 1997, 50).

La tertulia literaria dialógica nació en 1978, como una actividad cultural y educativa no formal, en La Verneda Sant-Martí de Barcelona, creada por un grupo de educadores y educadoras de personas adultas. Se inspira en las iniciativas educativas libertarias desarrolladas desde finales del siglo XIX e inicios del XX. Actualmente se han formalizado y constituyen una práctica educativa contrastada por la animación a la lectura y el conocimiento de la literatura que se ha desarrollado en asociaciones culturales, barrios, educación de personas adultas, prisiones, institutos y universidades. De hecho, hoy en día se está desarrollando un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas: hay más de 60 en toda España, existen proyectos europeos, también se están desarrollando en Brasil, y están siendo reconocidas por los resultados que generan tanto por la comunidad científica internacional como por intelectuales de prestigio como por ejemplo, Eduardo Galeano, Donald Macedo, José Saramago o Miguel Siguán. Cada dos años, se celebra un Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas, en el que participan grupos y entidades muy diversos.

Las tertulias literarias dialógicas se basan en dos criterios. El primero consiste en que los libros que se eligen son obras de la literatura clásica universal, y el segundo, en que las personas participantes en la misma son, principalmente, personas sin titulaciones académicas, y con muy poca experiencia lectora previa a las tertulias. Flecha denuncia que “las autoridades académicas construyen muros entre las personas con menos formación académica y determinados tipos de literatura, al considerar que las personas excluidas de esta ‘minoría selecta’ dan interpretaciones deficientes a los textos, olvidando que también las élites relacionan las lecturas con sus contextos particulares” (FLECHA, 1997, 62). Desde la tertulia literaria dialógica se construyen críticas colectivas a esta crítica literaria académica y etnocentrista que hegemoniza las interpretaciones dominantes de la literatura (FLECHA y GARCÍA, 1998). Giroux también denuncia los ataques neoliberales a la política cultural que incluye la lucha sobre la memoria pública o el imperativo democrático de la autocritica y la crítica social, y vindica la lectura como una forma de auto-transformación que conecta al lector con una conversación más amplia y lo involucra en la sociedad (GIROUX, 2001, 2005). En la tertulia literaria dialógica la cultura se concibe como un espacio de producción del conocimiento, tanto en el momento de la creación como el de la recepción lectora.

Las tertulianas y tertulianos dan sentido colectivo a los textos puesto que “las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades” (VALLS, SOLER y FLECHA, 2008, 80). Así, leyendo *La Metamorfosis* de Kafka o *Las aventuras de Oliver Twist* de Charles Dickens, alumnos y alumnas de la ESO

han discutido sobre las relaciones con sus familias, sobre la pobreza, la infancia, la justicia, la incompreensión. Obras como *La casa de Bernarda Alba* o *Madame Bovary* aportan nuevas perspectivas e ideas a las familias y personas adultas trabajadoras y no académicas, mientras que sus experiencias, opiniones, sueños, necesidades, enraizados en problemas sociales básicos y en experiencias culturales populares, enriquecen enormemente los coloquios y las interpretaciones de las obras. Así, se defiende un igual acceso a la cultura popular y a los clásicos, así como sus respectivas dignidades, promoviendo la comunicación cultural entre conocimiento popular y académico.

¿Cómo se organiza una tertulia literaria dialógica?

El número de personas del grupo, la duración y periodicidad de las sesiones varía en función de cada tertulia. Entre todas y todos se decide el libro y se acuerda el número de páginas que se leerá para el siguiente encuentro. Todo el mundo lee en casa las páginas acordadas y en la tertulia se dialoga sobre el contenido del texto o de temas que se deriven de la lectura. El diálogo se efectúa así: cada participante lleva como mínimo un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado interesante o especialmente significativo. Una persona, no necesariamente educadora, ejerce de moderadora del debate, teniendo como principal función garantizar el respeto del turno de palabras y de todas las opiniones.

La consolidación del dominio de la lectoescritura y la adquisición de más vocabulario generan, como señala Soler (2003, 2008), el aumento constante de los conocimientos instrumentales vinculados a la cultura escrita y a los clásicos universales de la literatura como Cervantes, Kafka, Lorca, Wolf, Cortázar, Carroll o Joyce.

Las tertulias literarias dialógicas no son tan sólo, como hemos argumentado, una posibilidad real de transformación de la vida lectora y de la vida cotidiana. Ya son, además, un motor de cambio e innovación didáctica en todos los niveles educativos: en la escuela, en el instituto y en la integración de personas discapacitadas desde la igualdad en la diversidad (SAEZ-BENITO, TRAVER y MARTÍ, 2007), en la formación de personas adultas y en las prisiones (BOSCOLO LIPS, 2005; LOZA, MONERO y ORIVE, 2005), y en la renovación didáctica en la universidad tanto en la literatura infantil y juvenil (AGUILAR, 2008) como en las tertulias dialógicas de autores y autoras clásicos en la literatura educativa como Freinet o Freire, que han posibilitado la coordinación docente y la lectura compartida por estudiantado de titulaciones distintas (AGUILAR *et al.*, 2006; ALONSO, ARANDIA y LOZA, 2008). También se ha producido la extensión de las tertulias dialógicas a la música

a través de las tertulias musicales dialógicas (MARTINS, 2006; VIVANCOS, 2003). Su efecto multiplicador está asegurado.

Bibliotecas tutorizadas y otras prácticas

En muchas de las Comunidades de Aprendizaje, la biblioteca ha dejado de ser un espacio de horarios y de interacciones limitadas, para abrir las puertas a los niños y las niñas, a sus familias, a vecinos y vecinas, y fomentar el aprendizaje, especialmente vinculado a la lectura. Son uno de los espacios rápidamente transformados: en muchos casos se arreglan o pintan, o se amplía el fondo de libros, o se decora de nuevo. Se convierten en un espacio de uso colectivo, al que el alumnado puede ir y encontrar a personas adultas –maestros o maestras, familiares, voluntariado– con las que hacer los deberes, escuchar cuentos, leerlos, etc. Niños y niñas de primaria que antes pasaban aburridas tardes sin nada que hacer, eligen la alternativa de la biblioteca, con personas voluntarias que les ayudan y con quienes avanzan y aceleran sus aprendizajes. En este contexto, niños y niñas de 11 años, ante la lectura de un texto que planteaba dudas, no esperan a que la profesora responda, sino que acuden a diversas fuentes de información –diccionarios, Wikipedia, etc.– las contrastan con lo que saben, las debaten, reflexionan y construyen interpretaciones conjuntas.

Prácticas como las tertulias literarias dialógicas o la biblioteca tutorizada se acompañan, en comunidades de aprendizaje, de otras actividades como los grupos interactivos; la lectura con familiares (toda la escuela lee media hora al día); el patrocinaje de alumnas y alumnos por parte de otros alumnos y alumnas más mayores –a quienes los primeros pueden pedir que les ayuden a leer, o que les lean cuentos–, la alfabetización de familiares o el aula informática tutorizada con actividades de lectura.

3. Transformaciones desde la lectura dialógica

Para Freire (1997b) las personas somos seres de transformación. Cuando ampliamos los espacios de lectura dialógica, se fomentan las interacciones, participan otros agentes educativos de diferentes culturas, procedencias, formaciones... Cambia el contexto de aprendizaje, y esto conlleva diversos tipos de transformaciones en las personas lectoras, en sus relaciones con el texto y con los demás, en los grupos y en el propio entorno. El ambiente que se crea en un proceso de lectura dialógica, donde el diálogo es igualitario, donde las personas mantienen relaciones horizontales, de solidaridad y apoyo, de aprendizaje es ya un contexto de cambio que está pensado para potenciar las posibilidades que

todas las personas tenemos para transformar nuestras vidas y nuestro entorno (FERRADA y FLECHA, 2008).

La lectura dialógica y la transformación de las personas

“Nunca hubiera creído que iba a estar hablando para tanta gente”, manifiesta una neoelectora en un Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas, ante más de 400 asistentes.

Personas que antes no se hubieran atrevido a hablar, encuentran un espacio solidario y abierto que hace que puedan expresarse con tranquilidad y libertad. En el diálogo igualitario que se establece en la lectura dialógica, las personas sienten que son las protagonistas del proceso lector, que las lecturas que hacen les resultan motivadoras y atractivas porque tienen sentido para ellas, que pueden desarrollar sus argumentos con la certeza de que éstos van a ser atendidos y respetados y que existen altas expectativas sobre sus posibilidades como lectoras y lectores críticos. Leer a los clásicos universales modifica la percepción que tienen no sólo de la literatura, sino de ellos y ellas mismas como lectores/as. Su autoconcepto cambia y su autoestima mejora, así como la seguridad que tienen en ellos y ellas mismas, haciendo que también mantengan relaciones diferentes con su entorno. En el Congreso de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación (1994) en Barcelona, después de la conferencia que impartió Freire ante más de 700 personas, sólo una voz se oyó: la de una participante en las tertulias literarias de la Escuela de Adultos de la Verneda, una mujer que había aprendido a leer en las tertulias, y que compartió con el pedagogo y los asistentes su experiencia vital.

Como vemos, este aprendizaje ayuda a superar las barreras que tradicionalmente han excluido a personas no académicas, manteniéndolas al margen de la educación y de la participación social, de tal modo que a partir de su implicación en experiencias de lectura dialógica muchas personas se van incorporando de forma activa a sus centros, a sus barrios y a sus comunidades (VALLS, SOLER y FLECHA, 2008).

Por las referencias hechas hasta el momento, pudiera parecer que este tipo de prácticas se dirigen especialmente a colectivos en situación de exclusión social. Sin embargo, las experiencias de lectura dialógica realizadas en las Comunidades de Aprendizaje de Educación Primaria y Secundaria han constatado igualmente este aumento de seguridad, de autoestima en los y las menores, tal y como afirma una voluntaria en uno de estos centros educativos (CREA, 2005): “pero tampoco se creen todo lo que les dices. Cuestionan lo que les decimos. Se les nota que hablan con seguridad y que no tienen miedo a meter la pata, si se equivocan”.

En la lectura dialógica la comprensión de los textos se hace de forma compartida, los textos se interpretan conjuntamente a través del diálogo igualitario. El objetivo principal es entenderse unos/as a otros/as y en este contexto las contribuciones de cada uno y cada una son importantes y valiosas, y van a estar fundamentadas en los argumentos que sean capaces de dar, y no en la posición de poder de las personas que las formulan. Con la experiencia de lectura dialógica, el alumnado encuentra sentido y significación a lo que aprende, conecta los textos con su experiencia personal –mundo de la vida–, de modo que la lectura le ayuda no sólo a comprender el texto, a decodificarlo, sino también a realizar una lectura más compleja del contexto en el que viven –realidad social y cultural–, como expresa una joven adolescente en una carta que escribe a los/las miembros de otra tertulia: “sobre todo te das cuenta de cosas que nunca habías imaginado” (LOZA *et al.*, 2005, 3). Así se inicia un proceso de reflexión sobre lo que vive en su entorno, que ayuda a cambios en las relaciones con los demás –iguales, profesorado, voluntariado, otros y otras agentes–, tanto en los centros educativos como en otros espacios de relación.

Lectura Dialógica y Transformación de Estereotipos y prejuicios en razón del género, cultura o situación socioeconómica

Vivimos en sociedades multiculturales, pero sin embargo existen prejuicios y estereotipos de los otros diferentes –en razón de su cultura, género o clase– que limitan y dificultan las relaciones sociales igualitarias, el conocimiento y reconocimiento de los otros y otras y, en definitiva, la cohesión social. Para acabar con estos estereotipos, el diálogo se convierte en un elemento clave, y la escuela es un espacio idóneo para que se desarrolle y articule.

La participación de personas de diferentes culturas en las aulas, y más concretamente, en las actividades de lectura dialógica, provoca la ruptura de muchos de estos estereotipos y prejuicios. Cuando una mujer musulmana participa como voluntaria en una tertulia o en la biblioteca tutorizada, los niños y las niñas pueden preguntar directamente por su cultura y sus costumbres. También lo harán a las personas mayores sobre la historia y las costumbres de un pasado no tan lejano y no escrito. El diálogo entre ellos y ellas mejora la visión que se tiene sobre estas personas y colectivos, las ven activas y con capacidad de decisión, de argumentar y de explicar su cultura.

De esta manera, además, se aporta un nuevo conocimiento que incorpora la historia, la literatura, el arte, la lengua etc., de culturas subordinadas, desde la voz de los márgenes (KINCHELOE y STEINBERG, 2000), que enriquece los conocimientos de la cultura hegemónica tradicional en la escuela.

Ahora bien, las investigaciones destacan que la participación de personas de otras culturas no es suficiente para llegar a romper estos estereotipos. En los centros estudiados se mantiene, como criterio, actuar de forma inmediata ante cualquier situación de discriminación. No se deja pasar, y se afronta inmediatamente y de forma coordinada y consensuada por familiares, voluntariados, profesorado y alumnado. Para ello, es necesario que exista un diálogo entre todos estos actores y actrices, y “gracias a este diálogo no solo se transforman las interacciones y valores que se dan entre niños, niñas y familiares, sino las que se dan entre padres, madres y profesorado” (CREA, 2005, 15).

Transformaciones en el proceso de enseñar y aprender

La creación de espacios de diálogo para consensuar criterios, la entrada de más personas en las aulas, el diálogo igualitario que implica la lectura dialógica, conduce a transformaciones importantes no solo en las aulas, donde se dan nuevas formas de organización y agrupamiento (grupos interactivos), sino en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol del profesorado cambia, pues se tiene que encargar de gestionar la clase, de organizar y planificar las tareas y actividades, de coordinarse con el voluntariado y con los/las responsables de otras áreas, etc. Las relaciones en el aula cambian, desde el momento en que el diálogo que se establece en las diversas actividades lectoras es igualitario y, en él, todas las personas tienen “voz”. Por lo tanto, se fomentan las interacciones igualitarias y se posibilita el desarrollo de las capacidades lectoras de todos los actores y actrices implicados. Con el objetivo de conseguir el mejor aprendizaje del alumnado, todas las personas implicadas en ello, enseñan y aprenden (FREIRE, 1997a). Los contenidos curriculares a través de la lectura dialógica, se amplían y enriquecen con el conocimiento de otras culturas, costumbres, valores, que ofrecen no sólo las personas de otras culturas que participan, sino con la demanda de nuevos conocimientos –muchas veces no previstos– que la lectura crítica de la realidad social provoca en el alumnado, y a la que se da respuesta de forma colectiva.

Transformaciones colectivas, del contexto

Cuando la escuela se abre a la comunidad y participa de la vida social y cultural –por ejemplo, organizando sesiones de lectura pública, tertulias, teatro u otro tipo de actividades, y participando en las que desarrolla la comunidad–, y la comunidad entra en la escuela, se produce un efecto transformador en las propias relaciones. La experiencia reciente (noviembre de 2008) del V Congreso de Tertulias Literarias

y Musicales Dialógicas, realizado en el barrio de las 3.000 viviendas de Sevilla, ha puesto de manifiesto cómo se pueden producir transformaciones colectivas a partir de este tipo de experiencias.

Las tertulias realizadas con familiares, con el alumnado, en las que participan otros agentes de la comunidad, y en las que se ha involucrado también la universidad, han roto barreras en la visión que se tiene de este barrio y en las actitudes hacia la convivencia dentro del él. Durante un día, las 3.000 viviendas acogieron a grupos de lectores y lectoras de Andalucía, Madrid, el País Vasco, Cataluña, Valencia, Castilla, etc., que intercambiaron sus experiencias, se propusieron nuevos objetivos, y conectaron virtualmente con otras tertulias en Brasil. El cocido gitano preparado en el barrio se combinó con las reflexiones sobre *La casa de las muñecas* de Ibsen, y las emociones con el bien y el mal en *La flauta mágica* de Mozart. Las estudiantes y los estudiantes de formación del profesorado que pudieron asistir a este encuentro se llevaron consigo no un modelo técnico, sino una forma de entender la lectura que la desplaza, como decíamos al inicio de este artículo, del proceso individual a un proceso colectivo.

En definitiva, las prácticas de lectura dialógica en diferentes centros y en las comunidades de aprendizaje, así como las teorías y las investigaciones recientes, apuntan a la necesidad de actualizar la formación de profesorado en el aprendizaje de la lectura, incluyendo como clave el factor de la participación de la comunidad en todo el proceso.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C. (2008). "La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras". *Revista de Literatura*, 236, 27-35.
- AGUILAR, C., PALLARÉS, V. y TRAVER, J. (2006). "La tertulia literaria dialógica del barrio 'Sant-Agustí-Sant Marc' de Castelló". *Aula de Innovación Educativa*, 152, 72-74.
- ALONSO, M.J., ARANDIA, M. y LOZA, M. (2008). "La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), 1-7. Consultado el día 12 de diciembre de 2008, en <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- AUBERT, A., FLECHA, A., GRACÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BAKHTIN, M.M. (1999). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1979).

- BAKHTIN, M.M. (2000). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1981).
- BOSCOLO LIPS, S. (2005). "Tertulias: A shot of optimism in Adult Education and Lifelong Learning". *Adult Education and Development*. IIZ-DVV, 64, 83-92.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRÁCTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA) (2005). "Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula. Informe final". Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata (p.o. 2000).
- FERRADA, D. y FLECHA, R. (2008). "El Modelo de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje". *Estudios Pedagógicos XXXIV, 1*, 41-61.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. y GARCÍA, V. dels A. (1998). "Espejos, pinturas y romances". En J.E. Canaan y D. Epstein (Comps.), *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales* (pp. 175-202). Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores (p.o. 1968-1981).
- FREIRE, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós (p.o. en 1987).
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus (p.o. 1981).
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro (p.o. 1999).
- LOZA, M., MONERO, M. y ORIVE, R. (2005). "La presó com a agent formatiu de la no-presó. Les Tertúlies literàries dialògiques de clàssics universals". *Quaderns d'Educació Contínua, 13*, 99-122. València: Diputació de València.

- MARTINS, D. (2006). "El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical". *Ide@ Sostenible. Espacio de reflexión y comunicación en desarrollo sostenible*, 3, 1-3.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (2007). *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos para la OCDE. Informe Español*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- PURCELL-GATES, V. (1995). *Other People's words*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- PURCELL-GATES, V. (2001). "Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 7-22.
- RACIONERO, S. y VALLS, R. (2007). "Dialogic Learning: A communicative approach to teaching an learning". En J. Kincheloe y R. Horn (Eds.), *The Praeger handbook of education and psychology*. Wesport, Connecticut: Praeger.
- SAEZ-BENITO, J.A., TRAVER, J.A. y MARTÍ, J.E. (2007). "Tertulias contra la exclusión". *Cuadernos de Pedagogía*, 365, 18-23.
- SNOW, C., BARNS, M. y GRIFFIN, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- SOLER, M. (2001). *Dialogic Reading: A new understanding of the reading event*. Harvard University. Tesis doctoral leída en junio de 2001 en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- SOLER, M. (2003). "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". En A. Teberosky y M. Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/ Horsori.
- SOLER, M. (2008). "Estratègies de postalfabetització". *Quaderns d'Educació Continua*, 19, 64-76.
- VALLS, R., SOLER, M. y FLECHA, R. (2008). "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- VIVANCOS, J. (2003). "Les tertulies musicals dialògiques". *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 42, 15-17.
- VYGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo (p.o. 1930).
- WELLS, G. (2006). "Dialogue in the classroom". *Journal of the Learning Sciences*, 15 (3).
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós (p.o. 1999).