

Tertulias Literarias Dialógicas

Una propuesta para leer, dialogar
y crear sentidos colectivos

Alejandra Cardini

Carla Paparella

Carolina Semmoloni



instituto
natura

CIPPEC ^{IP}

Tertulias Literarias Dialógicas

Una propuesta para leer, dialogar
y crear sentidos colectivos



instituto
natura

CIPPEC 

Cardini, Alejandra

Tertulias Literarias Dialógicas : una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos / Alejandra Cardini ; Carla Paparella ; Carolina Semmoloni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2021.
Libro digital, HTML - (Fundación Santillana)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-46-6379-9

1. Estrategias de la Educación. 2. Estrategias de Aprendizaje. I. Paparella, Carla. II. Semmoloni, Carolina. III. Título.
CDD 371.32

Las fotografías utilizadas en el libro son propiedad de CIPPEC e Instituto Natura, que poseen las autorizaciones correspondientes para su publicación.

ISBN: 978-950-46-6379-9

© 2021, Fundación Santillana

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina*
Primera edición: abril de 2021.

Tertulias Literarias Dialógicas

Una propuesta para leer, dialogar
y crear sentidos colectivos

Alejandra Cardini
Carla Paparella
Carolina Semmoloni



instituto
natura

CIPPEC 

“El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajaron en este documento. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, se consideraron aquí tres criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias, 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta y, 3) no visibilizarlo cuando no resulta necesario.”

ÍNDICE

Antes de empezar	4
Origen y presente de las TLD: raíces expansivas	7
Leer, dialogar y crear sentidos colectivos:	
la lectura dialógica en la escuela	16
<i>Los fundamentos: el aprendizaje y la lectura dialógicos</i>	18
<i>TLD: multiplicando las interacciones en torno a la literatura clásica</i>	28
Dinámica dialógica: aspectos sencillos pero fundamentales para la implementación de las TLD	24
<i>Más allá del tiempo y el espacio</i>	39
<i>¿Armamos la ronda?</i>	40
<i>¿Quién modera la tertulia hoy?</i>	42
<i>La importancia de la regularidad</i>	48
¿Cómo institucionalizar las TLD?	51
<i>Pistas para docentes</i>	52
<i>Pistas para equipos de gestión</i>	57
<i>Pistas para la reflexión y el seguimiento</i>	66
A modo de cierre	69
Bibliografía	71
Acerca de CIPPEC	77
Acerca de Instituto Natura	77
Acerca de las autoras	77

ANTES DE EMPEZAR

CIPPEC e Instituto Natura trabajan hace siete años juntos en distintos proyectos que comparten una visión común: fortalecer al Estado en el diseño e implementación de políticas que contribuyan a una mayor justicia educativa en la Argentina, pilar para construir un mundo justo, próspero y solidario.

Este libro se sumerge en una propuesta de lectura transformadora. Basada en los principios del aprendizaje dialógico, las TLD reúnen estudiantes y docentes para dialogar sobre un texto literario leído previamente. Durante este encuentro, comparten ideas, sentimientos o reflexiones vinculadas a las obras, lo que va tejiendo un diálogo intersubjetivo de enorme riqueza y singularidad.

Apoyada sobre firmes pilares de justicia educativa, esta propuesta ofrece la oportunidad a todas las personas de acceder al mundo literario: niños, niñas y personas adultas que están empezando a leer y escribir, estudiantes de primaria, secundaria o universitarios, personas de niveles socio-económico bajos y altos, lectores asiduos o aquellos que nunca han leído literatura, por destacar algunas situaciones posibles. Juntos y en ronda, a partir de las tertulias leen las obras más trascendentales que produjo la humanidad, comentándolas e interpretándolas desde una realidad propia y colectiva. Las TLD logran impactar en la vida de quienes participan porque democratizan el acceso a la literatura clásica universal y brindan un espacio de confianza para que todas las voces -especialmente aquellas que no suelen tener lugar- expresen sus miradas sobre lo leído y se nutran colectivamente del intercambio.

Leer y dar sentidos a esas obras literarias bajo las características que configuran a las TLD promueve aprendizajes, especialmente la lectura crítica y autónoma, mejora la expresión oral, motiva el interés por la lectura literaria disminuyendo las barreras que acceso, incrementa la autoimagen de sus participantes y mejora la convivencia del grupo. Apuesta y genera una educación más justa y democrática.

Decidimos producir este libro porque encontramos en esta propuesta un enorme valor social, con fuerte potencial pedagógico y una gran versatilidad para desarrollarlas en contextos diversos. En las páginas que siguen les proponemos recorrer en profundidad las TLD: desde sus orígenes al presente más actual -mediado por la pandemia COVID-19-, desde sus fundamentos teóricos

al detalle de cada una de sus dimensiones prácticas, desde la experiencia de Argentina hasta México.

En Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México y Perú son muchas las escuelas que realizan TLD, principalmente por el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Condensada en la voz de múltiples actores, esta experiencia regional nutre al libro y transmite el fulgor de la vivencia. Invitando sin pausa ni prisa a ser parte de la ronda.

Hace seis años que Instituto Natura y CIPPEC impulsan articuladamente el desarrollo de las TLD en Argentina. A partir del trabajo conjunto con gobiernos y organizaciones territoriales -Ministerios de Educación de Salta (2015-actualidad) y Santa Fe (2015-2019), Dirección General de Escuelas de Mendoza (2019-actualidad), Subsecretaría de Educación del municipio de Pilar (2016-2019), Fundación Voy con Vos de Chaco (2015-2019) y Fundación Más Voces de Corrientes (2015-2019)- se ha construido una red de actores que ha encontrado en las TLD una estrategia, una forma simple e innovadora de abordar la lectura de literatura en la escuela. CIPPEC ha asistido estratégica y técnicamente a los equipos provinciales en la formación, implementación y monitoreo, con especial foco en la asistencia a gobiernos jurisdiccionales en planificar y promover el desarrollo de las TLD desde la política pública. Instituto Natura le ha dado sustentabilidad a este trabajo, gracias a la recaudación de los productos de la línea Natura Creer Para Ver. En conjunto, hemos construido la estrategia integral para acompañar y darle proyección a la implementación en cada provincia. Auguramos que este libro acompañe y siga profundizando el trabajo de tantas escuelas que ya realizan TLD y que hemos tenido el gusto de acompañar.

Queremos agradecer inmensamente la colaboración de todas las personas que apoyaron y nutrieron el armado de este material. Especialmente, a la Fundación Santillana por sumarse a este sueño y volverlo real con tanto profesionalismo. En particular, a Nilda Palacios por estimular este trabajo, potenciar su estructura y ser una aliada constante de su producción.

Un agradecimiento destacado al CREA por apoyar con tanta rigurosidad el desarrollo de las TLD en América Latina y por su constante compromiso con la investigación científica de impacto social; en especial a Ramón Flecha, por dedicarnos su voz y reflexiones para aportar al libro, y a Rocío García Carrión, por su atenta lectura y sus valiosas contribuciones.

A Alfonso Rodríguez por su lectura cuidada, sus detallados aportes y por colaborar con material exclusivo. A Fabiana Marigo y Everton Madaleno Batisteti por leernos y dedicarnos rigurosas sugerencias. Extensivo el agradecimiento al NIASE por la amplia producción de conocimiento sobre TLD que representa un aporte de enorme valor para impulsar el desarrollo de la propuesta en la región.

A la gran cantidad de equipos directivos y de supervisión, docentes, estudiantes y familiares que enviaron sus testimonios o participaron de grupos focales, por su generosidad para nutrirlo con sus palabras y experiencias, anhelando contagiar su entusiasmo y vivencias, y volverlas aprendizajes para otras/os colegas de Latinoamérica.

Acercamos también nuestra gratitud a la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje, un espacio plural que reúne a diversos actores de los países de la región involucrados en la implementación del proyecto, con el objetivo de potenciar su desarrollo en América Latina. Las diversas instancias de diálogo compartidas nutrieron constantemente este material, y los aportes que allí se generaron fueron fundamentales para trazar y enriquecer el recorrido de este libro.

Un agradecimiento muy sentido, que antecede y trasciende a este libro, para toda la Red de Comunidades de Aprendizaje de Argentina. Gracias por permitirnos ser parte de sus procesos de transformación, testigos de un trabajo abierto y conjunto entre la escuela y su comunidad, y cómplices de diálogos reflexivos, críticos y conmovedores surgidos en tantas tertulias.

Por último, un agradecimiento especial tanto al equipo del Programa de Educación y al área de Comunicación de CIPPEC como al del Instituto Natura Argentina por su apoyo constante para la escritura y producción.

Desde CIPPEC e Instituto Natura esperamos que este material motive a quienes lo lean a realizar las TLD con sus estudiantes, colegas y con la comunidad educativa y, especialmente, que sientan que tienen una formación sólida para encararlas con confianza pedagógica.

Alejandra Cardini, Directora del Programa de Educación de CIPPEC
Karina Stocovaz, Directora de Instituto Natura América Hispana.

Origen y presente de las TLD: raíces expansivas

La primera Tertulia Literaria Dialógica (TLD de aquí en más) ocurrió en el año 1979 en la escuela de personas adultas [La Verneda-Sant Martí](#) en Barcelona, España (Flecha, García y Gómez, 2013). Se preguntarán qué sucedió a partir de esta experiencia para que cuarenta y dos años después y desde Argentina escribamos sobre esta propuesta. En este primer apartado, les proponemos viajar en la historia, para conocer y revivir diversos hechos que ayudaron a que las TLD se expandieran a quince países del mundo. Para quienes las vivieron por primera vez era un sueño que llegaran a existir en América Latina; embarcadas en ese mismo propósito, esperamos que las TLD originen ilusiones y posibilidades a nuevas y más personas.

Las TLD fueron creadas por Ramón Flecha quien comenzó a realizarlas junto a vecinas y vecinos de la Verneda-Sant Martí que se estaban alfabetizando o eran neolectores. Bajo esta dinámica leyeron, comentaron y disfrutaron de obras como el Ulises de James Joyce, La Odisea de Homero, Las Mil y Una Noches, Rayuela de Cortázar, los poemas de Safo y de Tagore, entre muchas otras. Como podrán imaginar, su elaboración y puesta en práctica supuso una creación social increíblemente revolucionaria a contracorriente de las teorías y prácticas hegemónicas de la época que negaban la posibilidad que personas de esos niveles socioeconómicos y académicos pudieran disfrutar de las mejores creaciones culturales de la humanidad (Flecha, 1997). La motivación de demostrar que esto era posible fue un motor para el grupo.

Es muy interesante recorrer algunos detalles de su origen que explican y dan sentido a la propuesta en sí. La escuela donde surgieron estaba ubicada en un barrio obrero, periférico, que había ido creciendo con la llegada de personas inmigrantes de diferentes lugares de España que llegaban a Barcelona con el fin de encontrar una vida mejor. Un barrio sin servicios, donde no llegaba el transporte público, con asentamientos populares y cuya población contaba con un nivel educativo muy bajo debido a que no habían podido asistir a la escuela o terminar la escolarización básica. En ese momento, España atravesaba el fin de la dictadura franquista, y tomaban fuerza voces que reclamaban el derecho de

todas las personas a recibir educación de calidad y gratuita, a participar democráticamente y acceder a la cultura (Sánchez Aroca, 1999).

La confluencia entre este barrio -por su entramado colectivo y proyección común- y Ramón Flecha -por sus convicciones y su trayectoria personal, profesional y académica- se unieron en un proyecto educativo, cultural, solidario y transformador. Ramón Flecha se había mudado al barrio el mismo año y al poco tiempo lideró la fundación de la escuela Verneda-Sant Martí. Había leído mucha literatura clásica, había realizado tareas de alfabetización en asentamientos de Bilbao, y había estudiado materiales de Freire y propuestas pedagógicas y culturales transformadoras -por ejemplo, la Institución Libre Enseñanza, los Ateneos Populares, las Misiones Pedagógicas y el grupo teatral la Barraca que representaba obras clásicas en los pueblos-. Por su parte, en el barrio de la La Verneda-Sant Martí, los ciudadanos se habían organizado en la Asociación de Vecinos de Verneda Alta con el propósito de definir cuáles eran las principales necesidades y de qué manera se podían mejorar las condiciones del barrio. Entre ellas, emergió la demanda por educación para personas adultas en un espacio que habilitara el aprendizaje y el intercambio de saberes a fin de participar activamente en la conformación de la incipiente democracia (Sánchez, 1999). Uniendo esfuerzos por el sueño común, Ramón Flecha guio el proceso de creación de la Escuela de Personas Adultas (Giner Gota; 2019), al que además se sumaron y apoyaron muchas entidades, asociaciones, diferentes partidos políticos de la época y otras personas vecinas que se ilusionaron con la iniciativa y la posibilidad de hacer posible una educación gratuita y de calidad para personas adultas en su barrio.

Específicamente, La Verneda-Sant Martí fue creada en un antiguo edificio franquista que se encontraba abandonado. Allí se conformó un centro comunitario y cultural que, además de contener la escuela para personas adultas, ofrecía cuidado para infantes, y un club para jóvenes (Sánchez Aroca, 1999). Desde sus orígenes, el propósito fue crear un espacio de enseñanza de máxima calidad, democrático, plural y comunitario¹. Este espíritu marcó los cimientos del proyecto y fue norte para sortear las dificultades que se fueron presentando. En esta escuela las decisiones las toman todas las personas implicadas en la comunidad mediante la participación, el diálogo y el consenso. Los aportes se valoran por la validez de sus argumentos y no por las posiciones de poder que ocupan las

personas que los presentan. La frase “nadie es imprescindible y todos somos necesarios” resuena a menudo en la escuela, e ilustra el espíritu que la mantiene.

Es en este contexto nacen las TLD, propiciando un espacio íntimo de comprensión y aprendizaje colectivo. El objetivo era posibilitar -y demostrar que era posible- que este grupo de personas adultas que vivía en condiciones de pobreza y tenía un bajo nivel de alfabetización, accedieran a leer y disfrutar de las mejores creaciones literarias de la humanidad. Este propósito se sustentó en una convicción profunda: todas las personas, independientemente de su edad, posición socioeconómica y nivel educativo pueden comprender, interpretar y apreciar textos literarios clásicos. Tal como lo expresa Flecha en el libro *Compartiendo Palabras*²:

(...) todo el mundo puede soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás (Flecha: 1997; 35).

Por esos años, esta propuesta generaba total desconfianza; se la desvalorizaba diciendo que era una locura idealista o forzada, en tanto se sentenciaba que las obras clásicas no eran adecuadas para este grupo de personas. En efecto, se podría decir que las únicas personas convencidas eran Ramón Flecha y el grupo de personas adultas que con valentía se sumaron a la iniciativa. Para el resto sería una auténtica odisea. Y, justamente, esa fue una de las primeras obras leídas: *La odisea de Homero*.

A este libro le siguieron otros tantos; tras cada lectura y encuentro, sus participantes iban ganando confianza, potenciando sus interacciones, mejorando su comprensión lectora y su capacidad de expresión. Se abrían a un mundo nuevo,

1 Vale destacar que la voz de las mujeres tuvo un papel protagonista y una prueba de ello es la creación en 1986 de la Asociación de mujeres Heura, que sigue plenamente activa hoy en día, con 1349 socias. Su “objetivo fundamental es ofrecer una formación de calidad, abierta, democrática, participativa y crítica que permita a las mujeres gestionar su propia vida social y cultural y favorecer la igualdad personal y la dignidad de todas y todos” (Escola d’Adults de la Verneda – Sant Martí).

2 Este libro presenta las bases teóricas de las TLD y relata la vida de una TLD creada por personas adultas de un curso de alfabetización y neoelectoras.

el literario, y a la gratificante posibilidad de interpretarlo desde una realidad propia y colectiva.

La escuela de la Vernada-Sant Martí proponía un proyecto educativo, social y cultural que se distinguía por sus resultados y por sus características. Las TLD eran una de las propuestas que caracterizaban esta institución, pero lo constitutivo era el foco en el aprendizaje dialógico como vector para garantizar el derecho a la educación de todas las personas: sin distinción de origen ni de edad. Esta visión -que se desarrollará extensamente en el próximo capítulo- se refleja de forma cristalina en las TLD y empezó a hacer eco en otros centros educativos de España.

Para ello, fue relevante el impulso que pusieron las y los integrantes de la Verneda Sant-Martí en acercar esta propuesta a otros espacios. Con este interés y en el marco de la Federación Cultural de Educación de personas Adultas de Catalunya (FACEPA por sus siglas en catalán) crearon una comisión de Tertulias Literarias Dialógicas. Fueron muchas las mujeres y hombres que se animaron e iban en tren o compartían auto para llegar a pueblos y ciudades de España alejados y explicar la experiencia. Entonces no estaba extendido Internet, ni había celulares ni posibilidad de encontrarse por videollamadas como ahora. Así fue como las TLD se empezaron a conocer y realizar en otras ciudades de España, pero aún sucederían muchos otros eventos para que llegaran a otros países (y más aún para que llegaran a otro continente).

A partir de la conformación de esta comisión, las TLD llegaron a la [Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas](#) (CONFAPEA) que representa al Estado Español. Este movimiento hizo posible que en el año 2000 se realizara una TLD con personas de diferentes países de Europa. CONFAPEA organizó diferentes congresos que contribuyeron a que centenares de personas de todo el territorio español iniciaran las TLD en sus entidades. Congresos que reunían personas de diferentes puntos de España para seguir con el Proyecto de 1001 Tertulias Literarias por todo el mundo. Ya en el 2003 se incorporaron al Congreso las voces de participantes de TLD de Brasil y de Australia.

Considerando los buenos resultados educativos y de inclusión que fue teniendo esta escuela, y gracias al empuje de su comunidad, han generado un interés especial en docentes de niveles obligatorios y también en investigadores

e investigadoras de universidades de países diferentes que empezaron a estudiar qué aprendizajes motivaban las TLD.

En esta línea, fue clave el rol de la [Comunidad de Investigación sobre la Excelencia para Todos](#) (CREA, por sus siglas en inglés “Community on Research of Excellence for All”) que surgió en 1991 en la Universidad de Barcelona, también fundado por Ramón Flecha, con el objetivo de identificar, a través de investigaciones científicas, teorías y prácticas que superen las desigualdades, a la vez que formar un grupo de profesionales diversos de excelencia. Esta comunidad científica cuenta con un equipo multidisciplinar de más de 70 personas distribuidas en diversos continentes y universidades y ha estudiado ampliamente a las TLD desde sus orígenes.

Entre el 2006 y el 2011, las TLD fueron estudiadas en el marco del proyecto de investigación INCLUD-ED³ (2012), coordinador por CREA. Entre los hallazgos del estudio, se identificó a las TLD como una propuesta de lectura dialógica. Y también se identificó a las tertulias pedagógicas dialógicas -veremos más adelante qué similitudes y diferencias tiene con las literarias- como una de las prácticas de formación docente de alto impacto.

Este proyecto se focalizó en analizar diversas actuaciones educativas que favorecieran el aprendizaje, contribuyeran a superar las desigualdades y a promover la cohesión social. Entre sus hallazgos, se destaca la identificación y definición de siete Actuaciones Educativas de Éxito⁴ (AEE). Llevan este nombre porque la investigación detectó que impactan en la mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes y en la convivencia. Además, promueven que todo el alumnado mejore sus resultados escolares, especialmente quienes tienen riesgo de exclusión social⁵. Es decir, logran mejoras con equidad educativa. Estas AEE poseen

3 Financiado por la Comisión Europea, este proyecto fue destacado por sus hallazgos que fueron incluidos como recomendaciones de política educativa en documentos de la Comisión Europea y del Parlamento Europeo y diseminados en foros y revistas científicas (ver Flecha; 2015:4-5).

4 Las AEE son [Tertulias dialógicas literarias](#), [Grupos interactivos](#), [Participación educativa de la comunidad](#) a través de Biblioteca tutorizada y Comisiones mixtas, [Formación de familiares](#), [Formación dialógica del profesorado](#), [Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos](#).

5 En la investigación han surgido principalmente: migración, minorías culturales, género, personas jóvenes y/o personas con necesidades educativas especiales.

características universales y han mostrado resultados positivos en contextos diversos. Este estudio es un antecedente de investigación educativa relevante en tanto aporta a la política educativa y a las escuelas estrategias para que logren concretizar el fin constitutivo del sistema escolar y de cada escuela: que todas y todos sus estudiantes aprendan contenidos significativos bajo un buen clima escolar donde todos los actores poseen altas expectativas respecto al alumnado y orientan sus esfuerzos en mejorar sus aprendizajes con equidad escolar.

Estas siete AEE -entre las que las TLD rigen como una de las AEE más ampliamente estudiadas e implementadas- conforman el proyecto de [Comunidades de Aprendizaje](#)⁶. Desde el CREA se ha acompañado la transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje, formando actores en sus bases científicas y asistiendo a regiones educativas y comunidades autónomas que transformaron este proyecto en política educativa (por ejemplo, Cataluña, Andalucía y Valencia). A la par se fueron creando nuevas Comunidades de Aprendizaje, también se realizaron muchas más TLD. Actualmente son 302 las Comunidades de Aprendizaje⁷ en España.

En este recorrido de difusión y expansión de las TLD, ha sido fundamental el movimiento de participantes de TLD, pero también han sido clave las contribuciones desde el ámbito universitario y cultural.

En paralelo a estos eventos que ocurrieron en España, principalmente, en el 2002 el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa Aço Social e Educativa (NIASE, por sus siglas en portugués) de la Universidad Federal de San Carlos comenzó a investigar y promover las tertulias dialógicas en Brasil. El antecedente que une a Brasil con el CREA se remonta a “la amistad creadora” que se dio desde 1988 entre Paulo Freire y Ramón Flecha, quien le compartió la experiencia de la primera Comunidad de Aprendizaje en el barrio de La Verneda-Sant Mar-

6 Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que propone una transformación social y educativa basándose en la implementación de las AEE. Comienza en la escuela, pero interpela, involucra y transforma también a toda la comunidad educativa. Su objetivo es que mejore los aprendizajes de todas/os las/os estudiantes de la escuela con eficacia, equidad y cohesión social. Pueden encontrar más información aquí <https://comunidadesdeaprendizaje.net/presentacion/> y aquí <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/el-proyecto>.

7 Disponible en: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

tí (Giner Gota; 2019:136). Esta experiencia nutrió fuertemente el Movimiento Educativo de Personas Adultas en Sao Paulo (MOVA) (Giner Gota, 2019). Brasil fue el primer país en difundir, implementar, monitorear y estudiar los resultados de transferir Comunidades de Aprendizaje a un contexto nacional diferente del que se creó y el NIASE tuvo un rol central (Mello y Braga, 2018). En 2009 se publica un estudio nodal que concluye que la aplicación de Comunidades de Aprendizaje en contextos diferentes era factible y eficaz, produciendo un aprendizaje de calidad para todo el grupo de estudiantes, con un entorno mejorado de interacción docentes y estudiantes.

Mientras Comunidades de Aprendizaje se estaba consolidando en Brasil, en 2013 se suma otro actor a esta historia cuyo rol ha sido clave en la promoción de las TLD en Latinoamérica: el Instituto Natura Brasil. Esta fundación se encontraba en la búsqueda de proyectos educativos que contaran con solidez técnica y evidencia científica, que tuvieran una mirada de justicia educativa y resultados de mejora de los aprendizajes. En ese proceso, el NIASE le presentó los resultados del INCLUD-ED y de escuelas Comunidades de Aprendizaje en Brasil, lo que despertó un gran interés por la propuesta. Tras contactarse con el CREA, recorrer algunas escuelas y recibir formación, en ese año establecieron el primer convenio para transferir el proyecto Comunidades de Aprendizaje, y con ello las tertulias dialógicas, a América Latina. Al año siguiente, se comienza a implementar este proyecto en los países en los que tenía sede la empresa Natura Cosméticos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. En cada territorio, se armó una articulación entre el área de sustentabilidad de Natura y una organización aliada local que asumió el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y de las TLD en su país. En el caso de Argentina, el Centro de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) acompaña estratégicamente la implementación del proyecto en las distintas provincias del país que decidieron implementarlo como parte de sus políticas educativas. La Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje reúne a las organizaciones y a los Institutos Natura de cada país con el propósito común de potenciar el desarrollo del proyecto en la región.

Con los años fueron consolidándose los equipos en cada país y creciendo la cantidad de escuelas Comunidades de Aprendizaje -incluso se sumaron de forma autónoma Ecuador (en 2018) y Nicaragua (en 2019)- y es posible que cuando lean este libro haya otros países promoviendo este proyecto-. Las TLD,

por su potencial pedagógico y de escalabilidad, se expandieron en la región de forma paralela y con mayor alcance.

En Argentina, por ejemplo, las provincias de Salta, Mendoza y Santa Fe implementaron las TLD desde la política educativa. Salta viene dándole continuidad a esta política desde el 2016 brindando formación docente y, hasta el 2019 inclusive, se sostuvo la entrega de libros de literatura clásica para que estudiantes y docentes de escuelas primarias estatales pudieran realizarlas. Se distribuyeron hasta ese año 620.000 textos de literatura clásica que nutrían la biblioteca personal de cada estudiante del nivel. Durante 2017 y 2019, Santa Fe alcanzó a las 4300 instituciones educativas de la provincia con la formación de 13.100 docentes y la distribución de 550.000 textos literarios. Mendoza inició en 2020 y puso el foco en los institutos de formación docente. Durante ese año inició la formación docente a través de un curso virtual para formar moderadoras/es de tertulias.

En Brasil, en cambio, el municipio de Tremembé (ubicado en el estado de San Pablo) lideró una política educativa estructurada en una modificación curricular para el nivel de Enseñanza Fundamental que abarca a los grados sexto, séptimo, octavo y noveno. Vigente desde el 2015, esta modificación implicó reemplazar la disciplina de enseñanza religiosa -que se unificó con historia- por TLD. De esta manera, para estos grados, las TLD son una disciplina curricular que se realiza semanalmente en todas las escuelas. Con este marco curricular, la Secretaría de Educación apuntaló su implementación garantizando la contratación de docentes que las coordinen, su formación inicial y continua, el seguimiento y acompañamiento a la implementación y la adquisición de libros. Al 2020 habían adquirido más de 60.000 libros que se intercambian entre las escuelas y la política alcanzaba a 60 cursos que realizaban TLD simultáneamente (Comunidades de Aprendizaje (2020); Comunidades de Aprendizaje; s/r).

En México también se articuló con la política pública para escalar la propuesta integral de Comunidades de Aprendizaje y, por lo tanto, las TLD. Esta articulación se concretó fundamentalmente con el estado de la Ciudad de México entre 2017 y 2019. Entre sus líneas, destaca la formación de 300 actores escolares como formadores locales; entre los perfiles se encontraban equipos de supervisión, de asesoría técnica y pedagógica y formadores de Centros de Maestros. La formación permitió que estas personas pudieran acompañar de cerca a las escuelas en la implementación de las TLD. Este eje se complementó con una

formación más intensiva y acompañada a las escuelas que presentaban mayores índices de vulnerabilidad. Esta articulación hizo sentido en la política educativa provincial porque se los principios del aprendizaje dialógico, que promueve y concretiza el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se alineaban con la visión educativa que estipulaba la Reforma Educativa aprobada en México en el 2016 (Comunidades de Aprendizaje (b); s/r).

A través de políticas públicas que priorizaron esta propuesta o bien por impulso de determinadas escuelas, actualmente miles de escuelas latinoamericanas llevan a cabo tertulias dialógicas con sus estudiantes y comunidades educativas.

Todo este movimiento de formación, difusión y promoción de las TLD como propuesta educativa y cultural propició que escuelas de todos los niveles y de muy diversas partes del mundo las adoptaran, así como también que se desarrollaran en otros espacios institucionales y sociales. Tal como recoge Lopez de Aguilera (2019: 56) “las TLD son un tipo de actividad de lectura dialógica que está implementando actualmente en más de 3000 escuelas diversas y otros centros en todo el mundo, desde favelas en Brasil (Mello & Braga, 2018) hasta escuelas secundarias SES en Cambridge (García Carrión, 2015) o prisiones (Alvarez et al., 2018) y centros de salud mental en España”.

La pandemia de la Covid-19 generó un contexto propicio para trasladar masivamente las TLD a entornos virtuales, con muy buenos resultados. Si bien, la virtualidad dificulta que se puedan sostener algunas características -como ser la disposición en ronda-, la mayoría de docentes y estudiantes rescataron con énfasis el alto nivel de interacciones que promueven, la disposición a la escucha y el respeto, y la riqueza de los intercambios entre estudiantes: características que en general la virtualidad complejiza. El estudio de Ruiz, Roca, León, Ramis (2020) ha focalizado en la incidencia de las TLD en la mejora del bienestar de las y los estudiantes, desde una mirada subjetiva, destacando la reducción de ansiedad ante la nueva situación de encierro y todos los insumos que reciben los niños relacionados con el brote de COVID-19. Para muchas personas, sostener el espacio de la TLD durante el confinamiento les ha permitido mantener la relación e interacción social, el aprendizaje y un motivo de ilusión. Estas virtudes tienen que ver con las reglas y características que definen a esta propuesta.

Las Tertulias Literarias Dialógicas son una actividad educativa y cultural que se desarrolla a partir de la lectura de las grandes creaciones literarias de la huma-

nidad y se basa en intercambios suscitados por la lectura en un marco de respeto y escucha. Son encuentros de construcción colectiva de significado y conocimiento a partir del diálogo intersubjetivo que se genera entre todas las personas participantes sobre un texto leído previamente. El objetivo es compartir ideas, sentimientos o reflexiones diversas en torno a esos textos y tejer un diálogo entre las/los participantes. Los pilares centrales son los principios del aprendizaje dialógico que guían la interacción y la lectura de las grandes creaciones literarias de la humanidad.

Tal vez, esta primera definición de las TLD les haga preguntarse ¿por qué escribir un libro sobre esto? La experiencia y la evidencia dan cuenta de que las TLD son un aporte muy valioso para trabajar la lectura, generar un clima solidario dentro y fuera del aula, desarrollar el pensamiento crítico y acercar la cultura universal a todas las personas. Sostenidas por la rigurosidad científica, combinan una esencia simple e innovadora, profundamente transformadora. Su simpleza se relaciona al carácter versátil que posibilita desarrollarlas en la diversidad de escuelas que hoy conforman los sistemas educativos latinoamericanos, contando con pocos y accesibles materiales. Su cuota innovadora, en cambio, obedece a su dinámica dialógica, de acuerdo a los principios que la guían, y al abordaje de la literatura que promueve: las TLD dan lugar a una participación real de todas las personas involucradas que deseen compartir sus interpretaciones sobre el texto literario leído, sin limitar el contenido de su contribución; en esta actividad, los/as docentes suelen adquirir el rol de moderación de la tertulia y, por lo tanto, su función principal es garantizar que los comentarios se susciten de una manera ordenada, en un clima de escucha y respeto.

En las TDL el diálogo igualitario que se establece entorno a la lectura favorece que las personas participantes aporten interpretaciones diversas y personales. Para ello, ninguna persona participante, tampoco el/la docente expone la interpretación de la obra como la correcta o la más validada, sino que todas las personas lo hacen desde un diálogo igualitario en el que se aportan argumentos de validez. Por tanto, el eje estructurante de las TDL son los principios del aprendizaje dialógico (Flecha: 1997) y entre ellos, el diálogo igualitario, donde lo que prima son los argumentos y no la posición de poder de la persona que participa en el diálogo. Además, el objeto de diálogo es la literatura que pertenece al ámbito estético donde no se requiere llegar a un consenso, a una única

interpretación. Por el contrario, es positivo y enriquecedor que se le atribuyan diversos sentidos a la misma obra, siempre que estos no sean discriminatorios. Ahora, en el marco institucional de la escuela, donde las relaciones de docentes y estudiantes está regulada e inscrita en una trama histórica donde la palabra del docente carga con mayor autoridad, para que estos sentidos afloren y se muestren en su mayor magnitud se precisa que el/la docente a cargo de moderar pase a escuchar, y no busque imponer su propia visión.

Esta dinámica que define y enmarca a una TLD propicia que los/as estudiantes manifiesten un gran interés por compartir y reflexionar sobre las grandes creaciones literarias de la humanidad, lo que los motiva a leer y participar más de lo que intervienen en las clases habituales, pues representan una instancia donde la creación de significados surge del intercambio de experiencias e interpretaciones del mundo sobre lo que se lee en un entorno de solidaridad -resultado de afrontar de forma solidaria una lectura difícil en la que los/as estudiantes muchas veces se sienten incapaces-. Y no solo se entusiasman estudiantes, también docentes, equipos directivos y de supervisión encuentran un potencial pedagógico y vincular muy potente. Las TLD habilitan el acceso a la literatura más reconocida por la humanidad, diluyendo las barreras que suelen presentar un acceso desigual de algunas representaciones de la cultura, y mejorando la autoimagen de infantes y de personas adultas por verse capaces de leer y dar sentido a estos textos. Fomentan la empatía entre el grupo de clase y mejoran la convivencia. Facilitan un espacio donde se comparten interpretaciones individuales y experiencias que van generando un abordaje colectivo y único de las obras, promoviendo la diversidad y el respeto en un marco común. Transforman la visión que se tiene del conocimiento y promueven el interés por las grandes obras literarias. Frente al frecuente abordaje de la literatura en la escuela centrado en el análisis literario que habilita una única interpretación, las TLD promueven la lectura crítica y autónoma.

Este libro se propone presentar los fundamentos teóricos y prácticos de las TLD, esperando que tras la lectura se animen a realizarlas en sus escuelas y que puedan hacerlo con seguridad y calidad. El libro está nutrido de testimonios de docentes, estudiantes, equipos directivos, de supervisión y de familiares de todos los países de la región que narran por escrito y por audio sus experiencias. Sus relatos dan cuenta de qué aprendizajes se potenciaron, qué aspectos

valoran más y por qué, qué desafíos tuvieron para implementar esta práctica y qué estrategias desplegaron para lograrlo. También recorren el libro una serie de preguntas que invitan a la reflexión, a frenar y conectar la lectura con sus propias vivencias y prácticas diarias. Este diálogo interno que se busca propiciar anhela convocar algo de la dinámica de las TLD, entre el libro y quienes lo leen. Las TLD movilizan a las personas que las realizan y queremos invitarles a vivir esa experiencia transformadora desde su primer contacto con esta propuesta.

El libro se organiza en tres capítulos. El primero presenta los fundamentos teóricos que sustentan a las TLD: es un recorrido conceptual que parte por el aprendizaje dialógico, para adentrarse en el concepto de lectura dialógica y llegar, finalmente, a las TLD. El segundo se adentra en profundidad en la propuesta. Transita en detalle cada uno de los aspectos que definen a una TLD. Por último, el tercer capítulo recoge la experiencia de diversas escuelas latinoamericanas que las realizan hace tiempo y acerca diversas estrategias para institucionalizar las TLD en la escuela.

Creemos, hemos presenciado y se ha demostrado en la investigación científica que las TLD tienen múltiples resultados en mejorar los aprendizajes y la convivencia de todo el grupo de estudiantes. Quienes participan de forma regular perciben cambios en su forma de expresarse, en su acercamiento a la lectura literaria, en su autoestima. Son una experiencia que deja marcas y transforma tanto a niñas/os, como a personas adultas, a estudiantes como a docentes.

REFLEXIÓN



Ahora que ya conocen un poco sobre los orígenes de las TLD, en qué partes del mundo las están realizando y también qué se propone este libro, las y los invitamos a detenerse y reflexionar unos minutos.

Para potenciar la experiencia de leer este material, les sugerimos visibilizar el recorrido individual que las y los trajo hasta aquí. ¿Cómo llegaron a este libro? ¿Qué esperan encontrar? ¿Qué les motiva a avanzar en su lectura?

Además, los y las invitamos a ahondar un poco en sus experiencias personales como lectoras/es. ¿Qué prácticas de lectura llevas a cabo individualmente? Pueden reparar en el tipo de material, el momento del año, los lugares, la frecuencia, la intención con la que se disponen a leer, entre otras dimensiones. Cuando leen, ¿qué tipo de interpretaciones van gestando con el texto? ¿Las comparten con otras personas? En relación a la lectura de clásicos de la literatura, ¿qué vínculo tienen? ¿Leen este tipo de literatura? De no ser así, ¿por qué motivos?

Leer, dialogar y crear sentidos colectivos: la lectura dialógica en la escuela

TESTIMONIO



“Las TLD: un proceso de transformación social desde el aula”

Las Tertulias Literarias Dialógicas representan para mí una instancia de diálogo y aprendizaje colectivo. La educación en el respeto y tolerancia por el pensamiento del otro permite un ambiente grato para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y de pensamiento crítico.

Increiblemente las tertulias se volvieron una práctica atractiva y necesaria en mi aula. La idea y acción de expresar lo que piensan y lo que sienten nuestros alumnos; al contextualizar en interacción con el texto sugerido, propicia espacios enriquecedores de aprendizaje colaborativo en un ambiente de respeto y tolerancia por el pensamiento del otro. Muchas veces facilitó la comprensión e interpretación de textos medianamente complejos y también abrieron espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades sociales y de comunicación.

Sin lugar a dudas estas prácticas ayudan al desarrollo integral de los alumnos y es satisfactorio para el docente. El alumno es capaz de ver su evolución y el proceso de transformación desde el aula hasta su entorno social más directo.

Una clase con una disposición diferente tendrá éxito si transmite más que conocimientos. El diálogo igualitario, reflexivo, que conecta con las más profundas emociones de nuestros alumnos evidencian que nuestra práctica metodológica, sistemática de las TLD cumple su propósito. Compartir sus experiencias, saberse escuchado y validado por sus pares ante sus dichos garantiza el respeto por la diversidad y enseña que el trabajo colaborativo es tan valioso que ejerce aprendizaje en solidaridad y empatía.

Está práctica crea sentido y transforma vidas.

América Silva. Docente, Chile.

La escuela, ese espacio institucional destinado a brindar medios de orientación para ser, estar y dialogar con el mundo, tiene un rol fundamental en la formación de lectores autónomos. La tarea de dialogar y construir conocimiento con otras personas abre camino a la formación de sujetos que, interpretando la historia que les precede, construyen un nuevo mundo común. Esto es así desde sus orígenes: la escuela se fundó con la clara misión de incluir a todos y todas a la cultura letrada, instituyendo que saber leer y escribir no fuera un privilegio de algunas familias. No es el caso, por cierto, de la literatura que, al menos en Argentina, ingresó a la currícula oficial muchos años después. Hoy se espera que estudiantes de nivel primario y secundario aprendan a leer literatura, pero este propósito no está exento de dificultades. Sostienen Zamero y Scasso (2019: 91):

“La situación actual es radicalmente diferente: la literatura forma parte del currículo y está consolidado el propósito de que todos aprendan a leer literatura en la escuela (un “todos” que incluye a alumnos bilingües o plurilingües de pueblos originarios y migrantes, rurales y urbanos, hijos o nietos de analfabetos, alumnos con necesidades educativas especiales...). Estos nuevos sujetos, este nuevo “todos” constituye una diversidad conceptualizada por la sociología como nuevas infancias y adolescencias/juventudes; no obstante, si bien desde la perspectiva de la alfabetización constituye una diversidad importante a ser considerada a la hora de enseñar, subya-

ce en ella una cualidad común: la gran mayoría de estos jóvenes no son lectores de literatura y los niños que transitan su escolaridad primaria son lectores incipientes. Entonces la escuela tiene por delante un trabajo bien específico que realizar para que la lectura (y en particular la lectura de literatura) forme parte de sus vidas y no solo de una selecta elite”.

Un rápido recorrido por las prácticas de lectura más habituales permite identificar la existencia de distintos enfoques teórico-pedagógicos que configuran diferentes formas de abordar la lectura, el análisis y la interpretación de textos en el espacio escolar. Dentro de ellas, las **Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)** son una práctica educativa sociocultural que promueve un encuentro donde las personas participantes leen y releen, opinan y comentan las grandes creaciones literarias de la humanidad. textos de literatura clásica universal (Flecha, 2015). Con el objetivo de promover la interpretación y comprensión colectiva de significados, esta propuesta habilita la expresión democrática de los y las estudiantes, por medio de sus interpretaciones, reflexiones y argumentaciones (Flecha, 2000). Son ellas y ellos quienes asumen el protagonismo, y centran su acción en la comprensión de sentidos sobre los textos. Esta cualidad diferencia a las TLD de las prácticas más cotidianas de enseñanza de la lectura, la oralidad y la literatura en la escuela.

Las TLD se fundamentan en la **lectura dialógica** (Soler, 2001), enfoque teórico-pedagógico acerca de la lectura que se caracteriza por trasladar el acto interpretativo de la esfera individual al plano colectivo e interactivo (Valls, Soler y Flecha, 2008). Es decir, la lectura dialógica valora y promueve el acercamiento a los textos en el marco de espacios colectivos donde las interpretaciones individuales se puedan compartir y enriquecer con la de otras personas (Soler, 2003). Este enfoque de la lectura se desprende de la concepción del **aprendizaje dialógico** (Flecha, 1997), en el que se articulan siete principios y se enfatiza el papel del diálogo igualitario y la participación de la comunidad como elementos que promueven los aprendizajes y mejoran la convivencia en las escuelas (Aubert *et al.*, 2008). El acento está puesto en los diálogos e intercambios que se generan a partir de un texto leído y las interpretaciones que las y los lectores realizan de él colectivamente.



En este audio Diego Fernando Londoño Sánchez, estudiante de Colombia, nos comparte su experiencia realizando TLD y el valor de esta práctica para construir con sus compañeras y compañeros.

Antes de indagar un poco más en los puntos centrales de esta primera introducción al mundo teórico de las tertulias, les proponemos navegar en sus propias experiencias...

REFLEXIÓN



Las/os invitamos a reflexionar en torno a sus propias experiencias escolares y prácticas docentes, para luego avanzar en la introducción al fantástico mundo de la lectura dialógica.

Conectándose con sus biografías escolares, las/os invitamos a que las recorran bajo algunas preguntas guía: ¿Qué lugar tuvo durante sus experiencias escolares la comprensión colectiva de significados y la diversidad de interpretaciones y miradas? ¿En qué medida estuvieron atravesadas por la participación y escucha respetuosa? ¿Cuán frecuente fue la lectura de obras clásicas?

Les sugerimos también abordar estos interrogantes recorriendo sus prácticas desde el rol de educadores/as. Desde su experiencia docente, ¿cómo se suele trabajar la lectura e interpretación de literatura en la escuela? ¿Qué prácticas de lectura llevan a cabo generalmente con sus estudiantes? ¿Estas prácticas suelen dar espacio a interpretaciones e intercambios colectivos sobre la obra? ¿Se imaginan participando o moderando una TLD? ¿Cómo sería esa experiencia?

Los fundamentos: el aprendizaje y la lectura dialógicos

Retomemos... ¿Qué enfoques de la lectura están presentes hoy en las escuelas? ¿Qué nuevas miradas nos brinda el aprendizaje y la lectura dialógicos?

Cómo les relatamos en las primeras líneas de este acápite, a lo largo de los años distintas concepciones teórico-pedagógicas acerca de la lectura se encarnaron en diferentes formas de enseñar y trabajar la lectura, el análisis y la

interpretación de los textos en el espacio escolar. Por ejemplo, un recorrido por la bibliografía publicada en los últimos treinta años sobre las prácticas de lectura e interpretación más utilizadas en la escuela nos permite navegar en tres enfoques diferentes (Dubois, 1991; Colomer y Camps, 2000; Lerner, 2012; Gutiérrez Fresneda, 2016).

Una revisión de este recorrido (Cardini, Coto y Lewinsky, 2018; Zamero y Scasso, 2019) nos permite identificar, en primer lugar, un enfoque que concibe a la lectura como un conjunto de habilidades orientadas a la transferencia de información. Desde esta mirada, el lector extrae el significado del texto como se encuentra enunciado en las estructuras, es decir, en las oraciones y palabras que lo componen. Dicho con otras palabras, para comprender el sentido de un texto, primero es necesario reconocer las letras, luego las palabras y frases, y finalmente, ocurre el entendimiento más complejo a nivel literal, inferencial y crítico (Zamero y Scasso, 2019). El proceso es escalonado y asciende desde las unidades más simples a las más complejas.

Continuando el recorrido, un segundo enfoque describe a la lectura como un proceso interactivo. Superador del anterior, pues parte de las evidencias que lo contrastaban, asume que quien ejerce la lectura construye el sentido acerca de lo que lee a partir de la identificación de las claves del texto proporcionadas por el autor y las relaciones que puede establecer con sus conocimientos y experiencias. Al leer es el sujeto quien pone en juego hipótesis sobre el texto y su sentido basadas en sus saberes previos -y no tanto en el reconocimiento de letras y/o palabras- que lo orientan a comprenderlo. Este marco conceptual puso en valor el lenguaje auténtico, el hablado en las comunidades educativas, lo que habilitó el uso en la escuela de libros de literatura y de circulación social (Zamero y Scasso, 2019).

A partir de nuevas investigaciones que aportaron evidencias complementarias para describir el proceso de comprensión lectora, surge un tercer enfoque que toma aportes de los dos anteriores. Define a este proceso desde su carácter interactivo: al leer, se combina la información visual (como el reconocimiento de palabras) con la no visual (conocimientos previos), siendo esta última la más relevante para la comprensión de sentido. Este abordaje, se profundizó con los aportes del modelo transaccional que definieron a la lectura como una actividad recíproca y en movimiento: la lectura es un proceso de transacción entre el lector

y el texto. Es decir, se puntualizó en estudiar y darle relevancia al contexto en el cual se desarrolla esa lectura y a las expectativas que el/la lector/a posee para con el texto. En este sentido, una postura eferente orientada a buscar información prioriza cierta interacción con el texto diferente a la que promueve una postura estética, donde el foco está puesto en la experiencia vivida por la lectura (Zame-ro y Scasso, 2019). Si bien ambas posturas se dan en paralelo durante la lectura, cuando quien lee tiene una expectativa definida, pone su atención en ciertos aspectos del texto y desestima otros.

Esta breve navegación por los enfoques que más marcaron la enseñanza de la lectura da cuenta que la interpretación de textos es concebida como un proceso individual que se pone en juego en el encuentro del sujeto con el texto. En la cotidianidad del aula, los momentos de análisis e interpretación de los textos se caracterizan por ser individuales. Al observar las propuestas de lectura que a diario se realizan en el espacio escolar, visualizamos que la actividad de leer textos suele centrarse en el trabajo escrito disparado a partir de preguntas de tipo cerradas. Es decir, se esperan ciertas respuestas por parte de las y los estudiantes que son las consideradas como válidas, en un registro escrito y dando lugar a poca interacción oral en relación con la literatura. En este tipo de iniciativas, se pierde de vista el sentido que la obra provoca en sus lectores, aspecto que también es central en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Entonces... ¿Qué aportes nos brinda el aprendizaje dialógico y la lectura dialógica para potenciar nuestras prácticas escolares?

Con la llegada del nuevo siglo, se desarrollaron otros enfoques del proceso de lectura, que centraron su mirada en su carácter social y cultural. El abordaje sociocultural parte de algunas nociones presentadas en los anteriores en relación a los procesos internos que cada sujeto activa cuando lee, pero hace hincapié en los diversos escenarios, contextos y situaciones en que puede tener lugar la lectura y estudia las cualidades de cada cual. Por este motivo, analiza con profundidad prácticas educativas en el contexto escolar y no formal. Este marco teórico pone en valor la construcción social permanente que las comunidades ejercen y recrean sobre el lenguaje. Las comunidades atribuyen ciertos usos a las palabras, construyen expresiones que hacen a su cultura e identidad y esto se recrea en

el proceso de interpretación de un texto. En este marco, sobre la experiencia de Ramón Flecha implementado las primeras TLD y los principios del aprendizaje dialógico, se desarrolló el enfoque de la lectura dialógica (Soler, 2001; 2004 y 2020).

Como les presentamos en las primeras oraciones de este capítulo, este enfoque es distinto a otras prácticas que tienen lugar cotidianamente en la escuela, especialmente de aquellas que ocurren alrededor del proceso de lectura. Enriquece otras concepciones más tradicionales de la lectura, que la conciben como un proceso cognitivo individual de quien lee (interacción lector-texto), resaltando que el sentido reside en las interacciones entre las personas: se trata de una concepción intersubjetiva que promueve la construcción colectiva de significado y sentido. Así, en el enfoque dialógico, el rol protagónico lo tienen los diálogos e intercambios que las personas -en el caso de la escuela, estudiantes- generan entre el texto leído, y las interpretaciones que de él realizan tanto individual como colectivamente. El propósito de este abordaje está en habilitar la interpretación y la comprensión de modo compartido, ampliando y potenciando el aprendizaje de todas y todos (Valls, Soler y Flecha, 2008).

“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” (Aguilar *et al.*, 2010: 40).

MÁS INFORMACIÓN



La revisión bibliográfica sobre la lectura dialógica permite identificar dos miradas acerca de este enfoque.

La primera, desarrollada por Marta Soler Gallart y el CREA-UB, retoma diversos autores y sus concepciones acerca de la lectura, el lenguaje y la dialogicidad.

Desde esta mirada se promueve una definición de lectura como proceso intersubjetivo y otorga a los lectores la posibilidad de construir e intercambiar interpretaciones sobre los textos. Esta concepción es la que se aborda en el presente libro, y que reside en la base de las TLD.

La segunda, propuesta por el Dr. Lonigan y el Dr. Whitehurst (1998), concibe a la lectura dialógica como una práctica interactiva específica que mejora las capacidades de lenguaje y alfabetización de los niños. En esta práctica un adulto y un niño comparten la lectura de un texto con imágenes, y por medio del intercambio y preguntas que el adulto realiza al niño, el niño se convierte en el narrador del cuento.

El enfoque de la lectura dialógica que enmarca a las TLD se fundamenta en el **aprendizaje dialógico**. Esta perspectiva concibe que el aprendizaje está íntimamente relacionado con las características de las interacciones que las personas establecemos con los demás, enfatizando el papel del diálogo como generador de aprendizaje (Flecha, 1997). En la sociedad de la información (Aubert *et al.*, 2008), el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones de las y los estudiantes con todas las personas de su entorno, y de la multiplicidad de espacios de aprendizaje y desarrollo⁸. Bajo esta perspectiva, el diálogo y la interacción son vistos como herramientas esenciales para la comprensión de nuevos conocimientos.

Este enfoque se apoya en los aportes de una diversidad de teorías y disciplinas, como la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984) y la teoría de la acción dialógica de Freire (1970) (Aubert *et al.*, 2008). Sobre la integración de estos aportes, a partir de las

8 La perspectiva del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), se enmarca en una concepción comunicativa del aprendizaje que, a su vez, se sitúa en un giro dialógico del conjunto de las ciencias sociales (Aubert y Soler Gallart, 2007). Esta concepción comunicativa se sitúa en el contexto sociohistórico de la sociedad de la información, donde más que la acumulación de la información importa su procesamiento a partir de la interacción constante con una enorme multiplicidad de agentes y recursos (CREA, 2018). Esta mirada supone la orientación de los/as educadores/as como agentes transformadores a partir de la introducción nuevas interacciones dentro del aula, considerado la diversidad de personas que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas. Para más información, pueden consultar el siguiente material elaborado por CREA (2018b): https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_339c8fc7775147babd6ff5474f1042b2.pdf

ideas de Habermas (1987), la concepción del aprendizaje dialógico parte de la premisa de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción, es decir, que somos capaces de argumentar, comunicar, llegar a acuerdos y actuar a partir de esos intercambios. Por su parte, siguiendo a Vygotsky (1978), este enfoque enfatiza el papel protagonista de la interacción social que, mediada por el lenguaje, promueve el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. Finalmente, esta perspectiva se apoya en las ideas de Freire (1970), para quien comprender el mundo del que formamos parte significa desarrollar un espíritu crítico a través de la práctica (y en el caso de las TLD- como veremos a continuación- a través del diálogo igualitario).

MÁS INFORMACIÓN



El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) se apoya en los aportes de una diversidad de teorías y disciplinas. Entre ellas, las ideas de Paulo Freire (1921- 1997) fueron fundamentales. Este educador definía a la dialogicidad como base para el aprendizaje y la transformación.

La acción dialógica definida por Freire (1997) consiste en la construcción de una actitud dialogante que fomenta la curiosidad epistemológica y la recreación de la cultura. Para Freire, la necesidad de diálogo forma parte de la naturaleza humana; es un factor central en la vida de las personas en la medida en que, por medio de él, nos creamos y recreamos. Para promover en los alumnos y alumnas un aprendizaje liberador, creador de cultura y crítico en relación al mundo, los educadores tienen que proporcionarles un ambiente de diálogo, en el cual se proponen preguntas y se buscan respuestas desde la interacción entre las personas y con el mundo (Freire, 1997).

Así, Freire conceptualizó a las prácticas educativas emancipadoras como la educación dialógica (Freire, 2001). Tomando la palabra como vehículo del diálogo, este educador destacó que la palabra verdadera es aquella comprometida con la transformación y dada en una interacción entre personas de manera igualitaria (Mello, 2009).

“La educación escolar emancipadora se realiza por medio de la relación dialógica entre las diferentes partes que componen la escuela en los procesos de su construcción cotidiana, en busca de la calidad del aprendizaje de todos y todas. En la perspectiva freiriana, que aquí asumimos, diálogo y escuela son dos elementos que necesitan estar articulados en la construcción de una escuela verdaderamente democrática” (Mello, 2009).

Para desarrollar las implicancias prácticas de esta perspectiva, Ramón Flecha (1997) definió siete principios que articulan los distintos aspectos que sustentan esta concepción del aprendizaje. Estos principios buscan promover interacciones interpersonales diversas e igualitarias, que habiliten en la escuela diálogos equitativos y sustentados en argumentos (Flecha, García, Ortega y Racionero, 2012).

“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 de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la **creación de sentido** personal y social, están guiadas por vínculos **solidarios** en los que la **igualdad** y la **diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.”

(Aubert *et al.*, 2008:167)

¿Cómo pueden estos principios potenciar el desarrollo de prácticas de lectura y oralidad (¡y en muchas otras cosas!) dentro de la escuela? Consideramos entonces sus implicancias teóricas y prácticas en el campo de la lectura...

El principio del **diálogo igualitario** nos invita a promover encuentros alrededor de la lectura donde las diferentes intervenciones de los/as participantes se basen en la validez de sus argumentos, y no en la posición jerárquica o de poder que poseen (Flecha, 1997). Cuando las interacciones entre las personas se construyen a partir de estos principios, tienen lugar lo que se denomina *actos comunicativos dialógicos*, que se caracterizan por poner en el centro la dialogicidad (Searle y Soler, 2004; Aubert *et al.*, 2008). Cuando los encuentros alrededor de la lectura promueven este tipo de actos, progresivamente las interacciones dialógicas sustituyen a aquellas basadas en el poder, y la relación de docentes y estudiantes alrededor de la lectura se sostiene en las interpretaciones y argumentaciones de cada persona sobre el texto leído (Pulido y Zepa, 2010). Así, los argumentos de quienes intervienen no se basan en las relaciones de poder,

sino en la pretensión de validez: ser inteligible, verdadero, buscar la rectitud y la veracidad de las expresiones (Aubert *et al*, *op. cit.*).

En estas interacciones que tienen lugar en torno a las interpretaciones y argumentaciones sobre la lectura realizada, no solo debe reconocerse el conocimiento académico de las/os participantes, sino además el saber práctico y comunicativo que ponen en juego. Desde esta concepción se entiende que todas las personas tienen las mismas capacidades de participar en un diálogo con características igualitarias: este es el principio de la **inteligencia cultural**. Este concepto engloba una pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa (Flecha, 1997). El reconocimiento de la inteligencia cultural permite reconocer tanto en el alumnado como en la diversidad de familias, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el principio de la **solidaridad** caracteriza el vínculo que se establece entre quienes participan del encuentro alrededor de la lectura (en nuestro caso, ¡las y los tertuliantes!). Se busca que las interacciones promuevan relaciones más solidarias entre los actores y una mirada colectiva. Así, las propuestas de lectura que se basan en el aprendizaje dialógico promueven relaciones de respeto, donde ningún/a participante busca imponer su verdad, sino construir significados y sentidos colectivamente, bajo la colaboración y el consenso mutuo.

En *Compartiendo palabras*, Ramón Flecha (1997) describe en profundidad cómo en los entornos donde se propone el diálogo igualitario, cada participante presenta sus argumentos y también escucha a los demás, se habilita el desarrollo colectivo tanto de espacios solidarios de acuerdo, entendimiento y revisión, como de sentidos en una diversidad de campos. Este es el principio de **creación de sentido**, según el cual el aprendizaje a partir del texto leído se construye y potencia a partir de las interacciones con los demás, pero sin perder de vista las demandas y necesidades de cada estudiante. Así, el sentido se crea cuando se tratan igualitariamente las intervenciones y las diferencias culturales que cada estudiante aporta y cuando estas/os perciben que la escuela reconoce sus propias identidades y sus proyectos.

Para que la creación de sentido tenga lugar, es importante que cada persona pueda tener las mismas posibilidades de expresar sus ideas y abrir discusiones,

no con el propósito de homogeneizar opiniones, sino de habilitar procesos efectivamente democráticos en torno a lo leído e interpretado. Este es el principio de la **igualdad de las diferencias**, que nos invita a habilitar espacios donde se reconozca la diversidad de intervenciones y opiniones, garantizando el diálogo igualitario y potenciando la riqueza cultural y académica de todas las personas.

Cuando estos espacios de lectura e interpretación dialógica tienen lugar se promueve la adquisición de herramientas fundamentales para promover transformaciones y desenvolverse en la vida en sociedad: el diálogo, la escucha, la argumentación, la reflexión, y una diversidad de contenidos disciplinares. Este es el principio de la **dimensión instrumental**.

Finalmente, el principio de la **transformación** nos invita a recordar que, bajo las características hasta aquí mencionadas, la lectura es una experiencia transformadora de la realidad individual y colectiva, y no solo una herramienta de adaptación al mundo que nos rodea. Si la clave del aprendizaje está en las interacciones, esto implica que transformando estas interacciones podemos avanzar en el aprendizaje de todos y todas: esta perspectiva nos recuerda la importancia de partir de la transformación de las interacciones para potenciar el aprendizaje en pos de la transformación social.



Les invitamos a escuchar cómo son los vínculos y el clima de aprendizaje cuando estos principios se ponen en práctica desde la experiencia de Patricia Choque, directora de una escuela de Argentina, haciendo clic aquí: Patricia Choque - [Consejos para promover el aprendizaje dialógico](#).

Entonces... ¿Cuáles son los aportes de la lectura dialógica al basarse en estos principios?

La concepción dialógica de la lectura promueve el desarrollo de diálogos intersubjetivos y solidarios sobre el mundo. Así, busca distanciarse de otro tipo de aproximaciones, que se caracterizan por ser automáticas y descontextualizadas. Esta perspectiva no se centra únicamente en el proceso cognitivo que implica leer, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización de

la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita (Soler, 2001). Freire (1989) sostiene que leer un texto implica leer el contexto. Para este educador, el acto de leer no se agota en la descodificación pura de la palabra o el lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga a la lectura del mundo, por lo que el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente (Freire, 1981). Siguiendo las ideas de este educador, la comprensión del texto a ser alcanzada a partir de su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Desde esta mirada, leer implica compartir espacios, construir pensamientos y avanzar en el aprendizaje solidariamente (Soler, *op cit.*).

Bajo esta perspectiva, la experiencia singular de la lectura se enriquece a partir de los cruces y ecos que cada lector teje con otras y otros. La comprensión de los textos, entonces, es más rica cuanto más compartida y dialogada sea. Es decir, cuanto más dialógicos sean los actos comunicativos que se proponen y generan alrededor de la lectura (Valls, Soler y Flecha, 2008). Así, los libros pueden ser considerados objetos incompletos, que por más acabados que sean dentro de sus disciplinas, permanecerán en un estado inconcluso hasta que un lector lo interprete y, junto a otras y otros, le otorgue sentido.

La lectura dialógica busca promover experiencias intersubjetivas donde, bajo el diálogo igualitario y la solidaridad, la interacción entre el lector, el texto y otras personas, se convierte en una experiencia interpretativa. Se comprende que la actividad de leer un texto también implica lo que decimos de él. Para Freire (1989) la comprensión de un texto no está depositada, estática e inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte. En base a estos aportes, la concepción dialógica entiende que el significado no está solo en el texto leído, sino que es una comprensión colectiva dada a partir de los diálogos que las personas generan sobre él. En este sentido, las interpretaciones que se crean son siempre contextuales y únicas.

Este tipo de experiencias habilitan en las y los estudiantes la oportunidad de conectar los textos leídos con sus experiencias personales y la de sus pares, posibilitando que la lectura les ayude no solo a comprender el texto, sino también a realizar una lectura más profunda y colectiva del contexto que habitan (Aguilar Ródenas, Alonso, Padrós Cuxart y Pulido, 2010).

Seguramente el recorrido por la perspectiva dialógica del aprendizaje y la lectura que realizamos hasta acá les está abriendo la pregunta por las actividades concretas a poner en práctica en la escuela para promover este enfoque...

La perspectiva dialógica del aprendizaje y la lectura nos invita a desarrollar en las aulas (¡y fuera del aula!) prácticas que promuevan e incrementen el diálogo y la interpretación de textos entre diversos miembros de la comunidad escolar (Flecha, 2015). Estas propuestas buscan habilitar que las diversas contribuciones de quienes leen -que, como describimos más arriba, deben basarse en los argumentos y no en la posición de poder- den espacio al entendimiento entre todo el grupo.



MÁS INFORMACIÓN

Más espacios de lectura y con más personas: ¿cómo promover la lectura dialógica en la escuela?

La lectura dialógica supone multiplicar los espacios y las relaciones en las que se produce la lectura y relectura de los textos, incrementando las situaciones de lectura y garantizando que éstas sean más diversas; esto es, generando encuentros dialógicos de lectura dentro y fuera del horario escolar e invitando a participar a más personas (Aguilar *et al.*, 2009). Mientras en una perspectiva tradicional alumnos/as solamente interactúan con el texto, desde la concepción dialógica las interacciones en el proceso lector se realizan con todos los miembros del grupo, tanto pares como personas adultas que también se relacionan con ese texto (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Así, dentro de la lectura dialógica la comunidad educativa cobra un sentido particular, ya que se concibe que tanto la participación de las familias en los aprendizajes escolares, como en su propia formación, contribuye a la alfabetización de las niñas y niños (Soler, 2003). Las familias no solo representan el contexto en el que los niños y niñas se vinculan y desarrollan más allá del espacio escolar, sino también un actor con gran potencial para entrar a las aulas y otros espacios de las escuelas y participar de diversas actividades de lectura y escritura (¡y muchas otras cosas!).



Leidy Johana Castaño Gómez, familiar de una escuela de Colombia, relata en este audio una experiencia de enorme valor para ilustrar el enorme potencial que tiene la comunidad cuando es convocada a participar.

MÁS INFORMACIÓN

A continuación, les presentamos distintas formas de llevar a cabo la lectura dialógica en las escuelas con la participación de la comunidad escolar. En algunos casos, la lectura dialógica se concreta en Actuaciones Educativas de Éxito como los Grupos Interactivos, la Participación Educativa de la Comunidad (por ejemplo, en la Biblioteca Tutorizada), en la Formación de Familiares, y como ya hemos comentado en las Tertulias Literarias Dialógicas; aunque como verán mencionamos también otras propuestas en las que también se puede desarrollar. Antes de avanzar, seguramente se estén preguntando quiénes forman parte de esta comunidad y pueden participar en las diferentes propuestas que promueven la lectura dialógica: otros/as docentes, una madre o un padre, estudiantes mayores de la escuela, un/a docente jubilado/a, docentes en formación, estudiantes universitarios, etc.

- **Grupos interactivos:** Los Grupos Interactivos (GI) son una forma de organizar el aula que fomenta las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, que ha demostrado aumentar el aprendizaje instrumental y la convivencia al mismo tiempo (Valls & Kiriakides, 2013; Flecha, 2015). En los GI se distribuyen a los y las estudiantes en mesas de trabajo heterogéneas, integradas por 4 o 5 participantes. Los grupos están acompañados por una

persona de la comunidad escolar que asiste como voluntaria; su función es promover el diálogo entre las y los estudiantes para la adquisición de aprendizajes. En cada mesa se propone una actividad distinta que debe ser resuelta en un tiempo establecido. Una vez pasado este tiempo, el docente guía la rotación de estudiantes a la mesa de al lado donde hay una nueva actividad a resolver, acompañada por otra persona voluntaria. La planificación de esta propuesta debe considerar que todo el grupo de estudiantes rote por todas las mesas de trabajo completando las distintas actividades propuestas en el tiempo previsto.

- **Biblioteca tutorizada:** Todos los espacios de la escuela pueden convertirse en contextos de alfabetización en los que se fomenten propuestas de lectura y escritura basadas en las interacciones (Soler, 2003). Generalmente, las actividades extraescolares que se ofrecen en nuestras escuelas suelen vincularse con el ocio y el deporte, estableciendo cierta separación entre la jornada dedicada al aprendizaje instrumental y el tiempo asignado a “todo lo demás” (Soler, *op. cit.*). Sin embargo, es interesante repensar esta dinámica. En las bibliotecas tutorizadas diversos miembros de la comunidad escolar se acercan a la biblioteca, o bien otro espacio disponible en la escuela, para leer con los y las estudiantes, buscar juntos información sobre las lecturas, escribir comentarios sobre los libros recorridos, etc (Flecha, 2015). Asimismo, en las bibliotecas tutorizadas pueden desarrollarse otras tres actividades que potencian el vínculo con la lectura y la escritura:
 - **Apadrinaje lector:** Esta práctica invita a que estudiantes de distintas edades y niveles educativos se vinculen mediante la lectura, recorriendo conjuntamente diversos textos. Los/as estudiantes mayores ayudan a los/as más pequeños/as con prácticas de lectura caracterizadas por la interacción cercana, reforzando el aprendizaje de ambos grupos (Flecha, 2015). Para llevar a cabo esta práctica, se habilitan diferentes horarios y espacios para que los/as estudiantes se encuentren y lean juntos/as. Por ejemplo, una escuela utilizó el recreo para permitir que los estudiantes fueran a la biblioteca a trabajar bajo el apadrinaje lector. En otra institución, que cuenta con una hora de biblioteca semanal, se utilizó este tiempo y espacio para su desarrollo.
 - **Familiares lectores:** Esta práctica promueve que los niños y niñas lean todos los días en la jornada escolar, durante un tiempo corto, junto a algún familiar (Aguilar et al., 2009). Así, diferentes miembros de las familias de los/as estudiantes se acercan a la escuela media hora por día, bajo el propósito de leer con ellos y ellas. Esta práctica se desarrolla fun-

damentalmente en los primeros años de escolarización. Así, se involucra a padres, madres u otros familiares (abuelos/as, tíos/as, hermanos/as) en el desarrollo de sus aprendizajes, potenciando el vínculo con la lectura de todos y todas (Flecha, 2015).

- **Aulas de informática tutorizadas:** Mediante esta práctica se busca que el aula de informática se convierta en un espacio de encuentro, abierto más allá del horario escolar, al que todas las personas de la comunidad escolar puedan asistir, generando un entorno de aprendizaje intergeneracional (Soler, 2003).
- **Formación de familiares:** La participación de miembros de las familias en actividades de formación crea nuevas prácticas letradas y nuevos referentes educativos en el entorno de los niños y niñas (Flecha, 2015). Desde esta perspectiva, la formación de familiares es otra práctica clave para el fomento de la lectura dialógica. El desarrollo de espacios de alfabetización, de talleres de informática, e incluso de idiomas para personas inmigrantes, entre otras, son algunas formas que ha asumido esta práctica. Estas acciones son clave para que los familiares puedan involucrarse y ayudar a sus hijos e hijas con las actividades escolares, como así un motor potente de motivación por la lectura en las familias (Soler, 2003). Asimismo, representan una apertura de la escuela para apoyar el propio desarrollo personal de los familiares. Así, la formación de familiares se constituye como un foco de transformación del entorno y una forma indirecta de promover la alfabetización inicial de los niños y niñas.
- **Tertulias Dialógicas:** ¡Sobre esta práctica les contaremos en detalle a continuación!

En el caso de las **Tertulias Dialógicas (TD)**, la investigación liderada por CREA ha identificado y analizado diferentes tipos, que se han ido recreando dada el entusiasmo que la práctica fue generando en una diversidad de escuelas alrededor del mundo. Así, las TD pueden desarrollarse con una variedad de materiales; literarios, artísticos, científicos, etc. En todos los casos, se potencia el acercamiento directo de los sujetos a las obras más destacadas en diferentes ámbitos, y se utiliza la misma dinámica de trabajo.

- **Tertulia musical dialógica.** En las tertulias musicales dialógicas se escucha y dialoga en torno a sentimientos, recuerdos y relaciones que se establecen a partir de una pieza de las grandes creaciones musicales de

la humanidad. Todas las personas pueden disfrutar, aprender, descubrir y compartir a través de estas obras.

- **Tertulia artística dialógica.** En estas tertulias las personas dialogan sobre obras del arte clásico, habilitando que sus participantes construyan significados sobre sucesos históricos, sociales y culturales. Por ejemplo, los intercambios en torno a las interpretaciones de las pinturas de Frida Kahlo llevan a la historia de México, al feminismo, a la maternidad, a la historia de la pintura...
- **Tertulia matemática dialógica.** En estas tertulias, se trata de debatir sobre textos matemáticos de gran valor y problemas matemáticos. Pueden ser sobre cualquier contenido matemático y cualquiera de sus aplicaciones.
- **Tertulias científicas dialógicas.** Las tertulias científicas dialógicas fortalecen el diálogo entre ciencia y sociedad, estrechan las relaciones y refuerzan la capacidad de todas las personas de interrogarse, buscar información y discutir dudas por resolver. Así, en estas tertulias se leen artículos con evidencia científica que se ponen al alcance de todos y todas.
- **Tertulia pedagógica dialógica.** En estas tertulias participan docentes, equipos directivos y auxiliares, como así también miembros de la comunidad escolar (por ejemplo, familiares). En estos encuentros sus participantes leen e interpretan artículos con evidencia científica de impacto social, así como obras clásicas y relevantes para la educación de sus estudiantes, Por ejemplo, los escritos de Lev Vygotsky y Paulo Freire, entre otros.
- **Tertulia literaria dialógica.** En lo que sigue de este libro nos centraremos particularmente en las Tertulias Dialógicas Literarias, dada la adopción que han tenido en los últimos años en el continente latinoamericano.

BIBLIOTECA VIRTUAL



En la biblioteca del [Portal Latinoamericano de Tertulias Dialógicas](#), encontrarán materiales de acceso libre y gratuito para realizar los diferentes tipos de Tertulias Dialógicas.



Ahora que ya estamos acercándonos a conocer mejor las TLD y ya recorrimos sus fundamentos teóricos, les invitamos a escuchar a Kenya Flores, estudiante de México, sobre cómo fue para ella la experiencia de participar de TLD.

TLD: multiplicando las interacciones en torno a la literatura clásica

Finalmente, con todo el recorrido realizado hasta acá, nos topamos con una de las preguntas fundamentales de este libro: ¿qué son las TLD?

Las **Tertulias Literarias Dialógicas** consisten en encuentros que promueven la lectura e interpretación colectiva de grandes creaciones literarias de la humanidad (Flecha, 2015). Poniendo en común reflexiones e interpretaciones en un contexto de aprendizaje dialógico, durante las TLD las personas participantes dan sentido a textos de literatura clásica, logrando una comprensión profunda y colectiva (Hargreaves & García-Carrión, 2016; García-Carrión, 2016; Mello, Braga & Gabassa, 2012).



Las TLD presentan dos características fundamentales. Por un lado, los textos son dialogados e interpretados entre todos y todas, sean lectores habituales o

no. Bajo esta premisa, las TLD pueden llevarse a cabo tanto con estudiantes, como incorporando la participación de los diversos miembros de la comunidad escolar (familiares, docentes, estudiantes de otros niveles educativos, etc). Por otro lado, las TLD se caracterizan por la selección del texto a leer. Como fuimos anticipando, utilizan las grandes creaciones literarias de la humanidad. Este tipo de literatura no siempre es elegida como material de lectura en las escuelas, lo cual representa una inquietud para muchas personas. En la práctica y gracias al trabajo con diversas escuelas latinoamericanas, hemos presenciado cuán inculcada está la idea de que no todas las personas pueden comprender y disfrutar de cierta literatura, y cómo este preconceito opera en la autopercepción que tienen estudiantes, docentes y familiares respecto a su propia capacidad. A medida que las TLD se desarrollan, quienes participan comienzan a desarmar estas ideas, porque advierten que colectivamente pueden apropiarse de la obra y disfrutarla, como también les permite repensar su contexto y su vida, aprender nuevos y muy variados contenidos, y estrechar el vínculo con sus colegas y docentes. Así lo expresa, por ejemplo, Maribel Salmerón Cevallos, Docente de Ecuador:

“Para mí las tertulias dialógicas literarias representan una nueva manera de enseñar a leer, eso es una parte primordial de esta estrategia, ya que en estos tiempos hay muchos distractores que no permiten que el estudiante se enamore de la lectura, pero con las tertulias literarias los jóvenes empiezan a leer con gusto, seleccionan el párrafo que les llamó la atención, leen en voz alta, comentan, expresan sus anécdotas, experiencias familiares, de amigos, entre otros. La clase se hace muy interactiva, se cumple el objetivo del aprendizaje dialógico y los estudiantes se acercan a la literatura clásica”.

Ahora bien, seguramente lleguen a estos párrafos con muchos interrogantes sobre cómo funcionan las TLD...

El funcionamiento de esta propuesta se basa en los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y la lectura dialógica (Soler, 2001), aspectos que empezamos a recorrer en este capítulo. Bajo estos aportes teóricos, las TLD

se configuran como un espacio donde la/os participantes dialogan, reflexionan y generan conocimiento mediante una lectura activa, crítica y compartida (Pulido y Zepa, 2010). Durante su desarrollo, los principios del aprendizaje dialógico promueven la convivencia, el respeto y la solidaridad (Llopis, Villarejo, Soler y Alvarez, 2016).

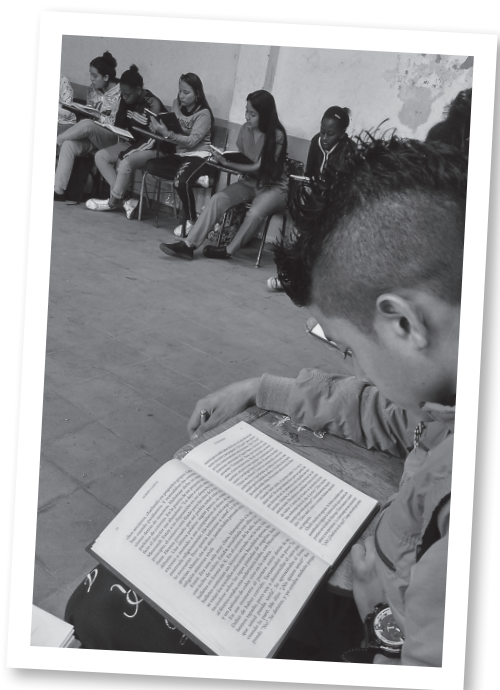


La imagen que se presenta aquí es una adaptación de la desarrollada por Soler (2011, 2020).

A través de una dinámica de turnos para participar (que abordaremos en detalle en el siguiente apartado), durante las TLD se potencia que cada reflexión y producción de sentido individual sobre el texto se enriquezca y amplíe a partir de la participación igualitaria y la interacción solidaria con el resto. Mediante esta propuesta, las experiencias, emociones o sentidos generados en cada persona, a partir de la lectura, pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta. La experiencia individual de leer se transforma en una experiencia intersubjetiva, y la incorporación de las diferentes opiniones, experiencias y culturas genera una comprensión que amplía y enriquece aquella a la que se puede llegar individual-

mente. El aprendizaje, entonces, se desarrolla a partir de los intercambios que se producen entre las personas y su interpretación del texto leído (Soler, 2001).

Los siete principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) se encuentran así en la base de las TLD. Durante su desarrollo, a partir del *Diálogo igualitario*, se respetan todos los aportes y opiniones de manera igualitaria, es decir, nadie puede imponer su opinión como la única o la más válida, ya sea porque se considera una persona más experta, porque tenga una formación específica en el tema del que se trata, o porque esté ejerciendo el rol de moderación. Durante las TLD todos los aportes son aceptados siempre que se basen en argumentos de validez, y se enmarquen dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De este modo, se respeta lo que se dice y se puede aprender colectivamente reconociendo la *Inteligencia cultural* de todas las personas, quienes tienen conocimientos y experiencias diversas adquiridas a lo largo de sus vidas, que habilitan interpretaciones y valoraciones distintas de las obras literarias de las que se está hablando. Así, durante las TLD cada persona puede presentar diferentes formas de pensar, valorar, afrontar situaciones, etc., lo que permite construir solidariamente diversos entendimientos y alternativas.



Bajo estas características, se abre paso a la *Transformación*: participar en las TLD permite leer, dialogar y reflexionar para superar barreras y estereotipos sociales. Los aprendizajes que se adquieren en estos encuentros permiten cambiar las vidas personales y las relaciones con el entorno. Así, el desarrollo de estas tertulias promueve tanto la transformación interna de cada participante, como la transformación colectiva con el entorno. Asimismo, con las TLD se potencia el *Aprendizaje instrumental* a través de la adquisición de conocimientos académicos e instrumentales de todo tipo: historia, lectura, vocabulario, aspectos técnicos, etc. Además de los debates compartidos, las personas a menudo se animan a ampliar la información por su cuenta (vía internet, con compañeros o compañeras, familia, etc.), aprendizajes que luego pueden compartirse con el grupo. Por otro lado, la conexión de los debates y del conocimiento presentes en las obras de literatura clásica con las propias experiencias personales (sentimientos, vivencias, historia personal, familiar), sea explícita o no, aporta *Creación de sentido* a las personas que participan en las TLD.

Como mencionamos a lo largo del libro, las TLD se caracterizan por estar abiertas a todas las personas y considerar igualmente a todas las voces. Así, las relaciones igualitarias que se desarrollan en las TLD general relaciones y vínculos de *Solidaridad* entre todos los y las participantes. Esto implica el respeto, la confianza, el apoyo y la no imposición. Se aprende de todas las personas, y se generan relaciones de solidaridad por encima de divisiones de edad, de género, de etnia o religión, que se extienden más allá de la actividad. Así, en las TLD se reconoce la *Igualdad de las diferencias*, entendiendo que todas las personas que participan de las tertulias son iguales y diferentes.



En este audio el catedrático Ramón Flecha (CREA-UB), investigador y creador de las Comunidades de Aprendizaje y las Tertulias Literarias Dialógicas, nos relata como los Principios del Aprendizaje Dialógico se manifiestan en el desarrollo de una TLD. Además, comparte un mensaje muy especial para las y los lectores de este libro.



“Las TLD son fuerza vital para toda la comunidad escolar”

“Hace más de dos años que nos reunimos con la comunidad educativa de la sede, para compartir a través un ritual para la creación de sentido y poder hablar de la escuela que teníamos y la escuela que queríamos (...) Allí inició este recorrido con las Tertulias Dialógicas, de las cuales hemos aprendido en comunidad y se le ha dado mucha importancia a esta Actuación Educativa de Éxito. Las Tertulias Dialógicas han transformado las vidas de los/as estudiantes, familias y la mía, cada vez que elegimos un libro clásico, acordamos las páginas de la siguiente Tertulia, cuando cada estudiante levanta la mano para expresar lo que piensa, siente, a partir del texto son evidentes los principios del Aprendizaje Dialógico. El Diálogo Igualitario ahora guía nuestras relaciones, les da lugar a nuevas interacciones. Las Tertulias hacen de la Inteligencia Cultural de nuestro contexto rural un mar de posibilidades para encontrarnos con otros lugares en el mundo, de relatar nuestras vidas con historias de siglos pasados. Hoy nos encontramos para compartir la lectura, pero también lo que nos ocurre, que nos permite Crear Sentido a los pactos de aula, a comprender que el silencio cuando el/la otro/a habla, es una muestra de solidaridad que nos fortalece como comunidad.

Como docente puedo reconocer las difíciles situaciones que viven las familias y los estudiantes en estos tiempos de aislamiento preventivo, pero cabe destacar la importancia y el avance que se ha logrado con las Tertulias Literarias, en escritura, comprensión lectora, dimensionar el mundo, hacer acuerdos en la familia, no solo para cumplir con la Tertulia sino en el acercamiento a los libros. Hoy podemos decir que cuando abrimos un libro, a su vez nos abrimos nosotros/as ante el mundo, la vida, la comunidad, al aprendizaje, las Tertulias son fuerza vital”

Luz Marina Rivera, Docente, Colombia

En los últimos años, a la par del crecimiento de la implementación de las TLD en escuelas de todo el mundo, diversas investigaciones han avanzado en el estudio de los impactos positivos que esta propuesta genera en los diferentes contextos en que se implementan (Soler, 2015; CREA, 2018a). A continuación, les compartimos de modo sintético los principales resultados del proyecto CHIPE, investigación realizada en seis escuelas de educación primaria de España y Reino Unido, situadas en barrios diversos y con alumnado perteneciente de minorías culturales (Hargreaves y García-Carrión, 2016). El estudio destaca una

serie de beneficios objetivos a partir de la implementación de TLD con relación al aprendizaje de los/as estudiantes:

- Incremento de los resultados académicos en relación con cursos anteriores.
- Enriquecimiento del vocabulario, incremento del uso de frases largas (más de 20 palabras) y de construcciones lingüísticas complejas.
- Creación de ambientes de aprendizaje dialógico.
- Cambios en el tiempo de intervención del profesorado en el aula y aumento del tiempo en el que el alumnado interviene. Más del 80% de las conversaciones registradas en el aula durante las TLD corresponden al alumnado, con una participación del 75% del alumnado presente en el aula.
- Los niños y niñas se realizan preguntas y se escuchan. Aportan argumentos para justificar su acuerdo o desacuerdo. Utilizan su bagaje cultural en sus razonamientos.
- Altos niveles de atención durante la sesión (de 50 a 60 minutos).
- Los temas que surgen en las TLD incluyen cuestiones morales, éticas, justicia social, tabúes o temas que el alumnado considera difíciles.
- La mayoría de los maestros y maestras afirman estar sorprendidos por el compromiso, los temas y el entusiasmo que el alumnado muestra en las TLD.
- Mejora de las relaciones sociales.
- Incremento de apoyo parental positivo.

MÁS INFORMACIÓN

Para más información sobre la investigación “Chipe, Children’s personal epistemologies: capitalising on children’s and families’ knowledge in schools towards effective teaching and learning”, dirigido por Rocio Garcia-Carrión y Linda Hargreaves se puede consultar la [página web del proyecto](#), como así también en la Universidad de [Cambridge](#).

A lo largo de este primer capítulo, relatamos cómo la lectura dialógica constituye un modo diferente de acercarse a la lectura, que tiene la potencialidad de completar al resto de las propuestas de trabajo que ya tienen lugar en las escue-

las. Las TLD, práctica que se sustenta en este enfoque, no reemplazan ni sustituyen a las distintas actividades con diversos textos que ustedes, como docentes, suelen realizar. Es una propuesta que suma y habilita a que nuevas experiencias tengan lugar. La evidencia científica desarrollada (Flecha, 2015) demuestra que las TLD desarrollan interacciones libres y constructivas que valoran los argumentos y reconocen la diversidad de estudiantes, donde todas las personas tienen la posibilidad de enseñar y aprender. Asimismo, la escucha respetuosa y la creación conjunta de significados promueve relaciones más solidarias en el aula, reconociendo no sólo los saberes académicos sino también los saberes prácticos y comunicativos de cada uno.

En el próximo capítulo les presentaremos los diferentes aspectos prácticos que hacen a esta propuesta. Seguramente, cuando recorran esas páginas, reconozcan en las TLD aspectos que cotidianamente ponen en juego en sus aulas.

Este libro los invita a revisar la práctica de las TLD, con el objetivo de enriquecer las actividades que día a día llevan a cabo para promover de forma sistemática el desarrollo de lectores autónomos, críticos y solidarios, y de espacios de escucha, argumentación y comprensión compartida de conocimientos y sentidos.

REFLEXIÓN



Cecilia Bajour, en el libro *“Oír entre líneas”* (2014), retoma la postura de Aidan Chambers acerca de la lectura como construcción social. La autora resalta la importancia de la conversación sobre los textos y libros que leemos en la escuela y la necesidad de compartir, dialogar y escuchar en las prácticas de lectura escolares. Según esta mirada, «hablar de los textos es volver a leerlos» (Bajour, p. 12). La lectura dialógica y las TLD posibilitan hablar de los textos y volver a leerlos. Les proponemos abordar las siguientes preguntas con esta idea presente.

¿Conocías las TLD? ¿Pensás que puede ser interesante desarrollarla con tus estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué textos clásicos de la literatura universal te imaginas trabajando en una TLD?

¿Qué crees que puede aportar la perspectiva del aprendizaje y la lectura dialógica a tu práctica docente? ¿Qué crees que puede aportar esta perspectiva a la formación de tus estudiantes? ¿Y al resto de los miembros de la comunidad escolar (compañeras/os, estudiantes, equipos directivos, auxiliares, familiares, etc.)?

Dinámica dialógica: aspectos sencillos pero fundamentales para la implementación de las TLD

TESTIMONIO



“El día de una TLD”

Habíamos elegido leer previamente el primer capítulo de la obra “El príncipe y mendigo”, de Mark Twain. Además, tenían que seleccionar un fragmento, palabra u oración de lo leído que quisieran compartir pensando en el porqué de esa elección. Yo estaba nerviosa porque era la primera vez que los niños y las niñas lo hacían siguiendo los pasos de esta práctica. En lo personal, tenía conocimiento por una capacitación de la que participó la escuela donde aún trabajo. Recuerdo que preparé las sillas en ronda antes de que ingresaran los alumnos/as al aula y, una vez en clases, los invité a ocupar los lugares con el texto en mano. Se mostraban curiosos, ansiosos y más cuando vieron a su seño sentarse a la par de ellos. Luego se fijaron que tenía un anotador y lapicera y pensaron que tomaría lectura. Les expliqué que no. Que yo iba a registrar a los que desearán compartir, aquello que seleccionaron, que era una cuestión de organización para que sea ordenado y se puedan escuchar por igual todas las voces. No fueron muchos los que levantaron la mano ese primer día, pero a medida que avanzamos con los otros capítulos se fueron animando más y más. ¡¡Y qué riqueza de aprendizajes!! Aprendizajes de las costumbres familiares, de sueños, de tristezas, de un sin fin de expresiones espontáneas que los estudiantes relacionaban con aquello que cada uno había elegido. Es que vieron que yo no estaba para calificar ni obligar a nadie, que yo aprendía junto a ellos/as de sus experiencias. Vieron que no se prestaba a burlas ni ofensas de ningún tipo ni que cuestionaban sus argumentos. Comprobaron con el correr de los meses que era un genuino espacio de expresión singular, voluntaria, a partir de una apropiación muy personal de aquello que se leía. Luego de cada Tertulia Dialógica Literaria se acordaba qué leer para el próximo encuentro y yo, a solas, retomaba aquello que había registrado pues las anotaciones también hablan y sirven para reflexionar y mejorar. Así que, saber cuántos participaron, si todos tenían el material o recordar si yo había cumplido con mi rol de garantizar la escucha y participación me fue de gran utilidad. Ese espacio los fortaleció un montón en empatía pues conocieron realmente a

compañeros/as que llevaban años ahí sin saber realmente nada de sus gustos y experiencias de vida. También mejoró su expresión oral, escrita y la forma de defender sus opiniones lo que impactó en su autoestima, claro. Les sirvió para todos los campos del saber, pero más para la vida. Lo que me emocioné esa primera vez y lo que me emocionó en cada nuevo encuentro superan las palabras y llegan al corazón.

María Soledad Gerón, docente de Argentina.
Escuela N°4044 Fray Honorato Pistoia - Salta, Argentina.

¡Ya vamos conociendo un poco más sobre qué son las Tertulias Dialógicas Literarias!

Seguramente lleguen a este segundo capítulo con el interrogante de por qué tantos docentes y colegas en América Latina apostaron por esta práctica, más allá de los propósitos teóricos que la sustentan. La respuesta es tan sencilla como su implementación, y basta realizarla unas pocas veces para descubrirlo.

Las TLD tiene un gran potencial, pues son una propuesta integral que permiten abordar de modo simultáneo diversos objetivos que son relevantes para la escuela: las otras personas, acercar la literatura más reconocida por la humanidad, promover la formación de lectores críticos y asegurar el aprendizaje de contenidos escolares. Además, escapan al espacio curricular de la lengua y la literatura, presentándose como una estrategia rica para diversos campos del saber. Por último, pueden desarrollarse tanto en la presencialidad como en la virtualidad, y esto es una gran ventaja en la actualidad donde los modelos híbridos de educación cobran mayor realidad.

Ahora... ¿Qué sucede en una TLD? ¿Qué debemos hacer para llevarlas a cabo? Como recorrimos en el acápite anterior, las TLD promueven la participación de todas las personas, reconociendo los conocimientos, experiencias, aportes y sensibilidad de todos y todas (Valls, Soler y Flecha, 2008). Para que esto suceda, es fundamental que los actos comunicativos e interacciones que suceden durante la TLD se basen en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En este capítulo nos vamos a sumergir con mayor profundidad en el fantástico mundo de las TLD para conocer en detalle cómo se realizan: qué reglas definen a esta propuesta, qué lecturas se proponen, cuáles son los roles a distribuir

y cómo se desenvuelven, y cómo se relaciona su dinámica con el enfoque de la lectura dialógica que les presentamos en el capítulo anterior.

“Un día de Tertulia Dialógica Literaria, es un día con el rico sabor de la aventura. Los chicos esperan ansiosos la primera hora de la mañana para iniciar y con ello el ritual de tomar los libros y acomodarnos todos en círculo cómo quienes esperan por un evento maravilloso. El ritual cómo lo denomino, tiene ese aire de interés para todos aquellos que participan de la Tertulia, los chicos encargados de tomar los libros de la estantería y de guiar a los demás para tomar sus puestos para dar inicio, ayuda a mantener el interés por la actividad. Seguido de ese protocolo los estudiantes esperan expectantes la lectura y así sus turnos para entrar en el diálogo, ese diálogo que se ha convertido en un lenguaje casi íntimo entre ellos y su maestra. Un día de Tertulia podría decir que es una fiesta, un encuentro, un momento donde la magia y la palabra cobran vida y sentido”. (Sandra Jimena Aponte Hernández, Docente, Colombia).

Una Tertulia Literaria Dialógica inicia con la selección de una de las grandes creaciones literarias de la humanidad, proceso que adquirirá diferentes características, en función de las posibilidades que se den en ese momento. Idealmente, esta selección debe ser realizada en conjunto y de modo dialógico entre todas las personas que vayan a participar de la actividad: docentes, estudiantes, familiares y/o miembros de la comunidad escolar que estén invitados. Esta acción permite mantener activos, desde el inicio, los propios principios que constituyen una TLD: esto es, que la decisión se tome sobre la base de diálogos donde participan por igual todas las personas involucradas y donde priman los argumentos esgrimidos. Esto permite que todas las personas se vean involucradas de forma activa, desde el primer momento. De todos modos, en algunos casos se presentan algunas situaciones que dificultan que el proceso se dé estrictamente en estos términos. Para empezar, lo primero que definirá la medida de posibilidad de este momento es el nivel educativo en el que se desarrolle la TLD. Con estudiantes de nivel inicial esa conversación se dará en términos diferentes que con aquellos de secundario. Algunas veces, se elige un título de las grandes creaciones literarias de la humanidad entre los disponibles en la biblioteca escolar o del

barrio. En otras experiencias, donde por ejemplo las Secretarías de Educación apoyan la implementación de las TLD, la selección se trabajará con los gobiernos locales. Como estas, pueden surgir otras situaciones que orienten de algún modo u otro la selección del texto a leer, pero en la medida que sea plausible, es valioso imprimirle a este primer paso las características que lo hacen dialógico.

A la par de este proceso de escoger el texto literario, es muy importante que la/el docente pueda contarles a todas las personas que participarán sobre el valor e interés cultural, lingüístico e histórico de los libros clásicos que son grandes creaciones literarias de la humanidad, y las potencialidades de su lectura y diálogo (CREA, 2018). Reparar en los motivos por los cuales se prioriza este tipo de literatura para la TLD es valioso porque también aumenta el nivel de involucramiento y democratización de la actividad. Unas páginas más adelante, ahondaremos en cuáles son estas razones y qué relación tienen con lo que proponen las TLD.

Con el título a trabajar disponible -ya sea en formato libro, digital o bien mediante fotocopias- los/as participantes realizan una lectura individual previa a la TLD, de cierta selección (uno o algunos capítulos o páginas de la obra), delimitados en conjunto entre todos y todas. En esta lectura individual, cada participante seleccionará un párrafo o fragmento del texto que por algún motivo haya captado su atención: gusto, acuerdo, desacuerdo, dificultad de comprensión, conexión con alguna experiencia personal o lectura previa, etc. Esta experiencia de lectura subjetiva invita a los/as lectores a dotar de sentido al texto en base a sus propias vivencias y mundo de significados (Soler, 2001). Un elemento que favorece la realización de la lectura en casa es hacer partícipes a las familias; esto implica, compartirles cómo es la actividad -que se está leyendo, cuáles son los momentos de lectura y de tertulia en sí, y cómo sucede-, y también invitarles a participar de alguna TLD. En cuanto las familias conocen que su hijo o hija está participando en una tertulia y que debe escoger un párrafo de la lectura para compartir, se favorece el vínculo de diferentes miembros de la familia con la literatura clásica y el desarrollo de diálogos en torno a la literatura dentro de los hogares (García-Carrión y Villardón-Gallego, 2018). Estos intercambios habilitan conversaciones sobre grandes temas de la humanidad, como así también sobre experiencias personales rememoradas a partir de la lectura (Carrillo, Girbés Peco, De Botton & Valls-Carol, 2019).

Llegado el momento de la TLD, los y las participantes se reúnen sentados en ronda, y se disponen a compartir sus fragmentos seleccionados, guiados por un/a moderador/a, cuyo rol es gestionar la participación de todos y todas. Si bien la moderación suele asumirse por el/la docente, también puede ser un/a estudiante, familiar o miembro de la comunidad escolar que tenga experiencia en las TDL y conocimiento sobre cómo llevarla a cabo. Su función es favorecer que todas las personas que quieran intervengan y aporten sus argumentos, garantizando el respeto de los turnos de palabra y de todas las opiniones. Para ello, quien modera realiza un listado de turno de palabras, donde anota en orden los nombres de quienes voluntariamente quieran compartir el fragmento seleccionado y su reflexión. Además de la confección del listado, antes de iniciar la TLD participantes y moderador/a definirán su duración. Los encuentros pueden ser realizados en el horario regular o en un horario fuera de clase, con la periodicidad establecida por la escuela⁹. Este aspecto es muy importante ya que, según las investigaciones acumuladas, con calidad, frecuencia e intensidad en la implementación, mayores beneficios reportan las TDL (Hargreaves y García-Carrión, 2016).



Se da inicio a la TLD y el/la primer/a participante lee en voz alta el fragmento elegido, y explica al resto del grupo por qué lo ha escogido. En el caso de aquellos/as estudiantes que aún no están alfabetizados o están en proceso

9 Asimismo, en algunas escuelas, además de realizarlas semanalmente, las TLD se implementan en fechas importantes, en torno algún texto concreto vinculado con el evento en cuestión.

de alfabetización, la selección puede ser de una frase, una palabra o bien una imagen. Mediante este ejercicio de leer y presentar que motivó la selección, los estudiantes aprenden a argumentar y compartir las experiencias y reflexiones generadas por la lectura, reforzando su comprensión lectora y expresión oral (Flecha, 2015). Asimismo, la lectura de textos y la conversación sobre ellos que tiene lugar en las TLD promueve la expansión del vocabulario, el pensamiento crítico, la capacidad argumentativa y el aprendizaje en diversas áreas curriculares (García-Carrión, Martínez de la Hidalga & Villardón, 2016). Por su parte, el respeto por los turnos de palabra facilita la escucha respetuosa y el diálogo fluido, habilitando nuevas voces dentro del aula y relaciones más solidarias entre todo el grupo (Valls, Soler y Flecha, 2008). En los intercambios, se reconocen no sólo los saberes académicos, sino también los saberes prácticos y comunicativos de cada participante. Además, esta dinámica habitúa al alumnado a ir directamente a la fuente original para debatir acerca de lo que leyeron. Así, las TLD contribuyen en el aprendizaje de estudiantes, favoreciendo su desarrollo cognitivo, social y emocional (Hargreaves y García Carrión, 2016; García Carrión, Molina Roldán, Grande López y Buslón Valdez, 2016).



Una vez que el/la participante introdujo su fragmento seleccionado -indicando la página en donde se encuentra, leyéndolo en voz alta y argumentando el porqué de su selección- se abre un espacio para que el resto de las personas puedan agregar comentarios, en la medida que lo deseen, también respetando turnos de palabras establecidos por quien modera. Esta posibilidad de comentar puede darse a todos y todas quienes quieran, o bien acordar antes del inicio de

la TLD un número máximo de comentarios por fragmento seleccionado presentado. Cuando se da la oportunidad de comentar el tramo seleccionado por un/a compañero/a y de oír los comentarios del resto del grupo, aumenta la comprensión lectora de todas las personas que participan de la TLD favoreciendo tanto la ampliación de la interpretación inicial del texto y de las reflexiones desencadenadas por él, como la transformación de la propia persona (Flecha, 2015). Una vez agotados los comentarios, le tocará leer y comentar su fragmento a quien continúe en el listado, repitiéndose los pasos descritos.



¡Algo muy importante! Ya que no se espera llegar a interpretaciones exclusivas, todas son potencialmente válidas en función de los argumentos de validez que aporten al diálogo. Por este motivo, durante el desarrollo de la TLD los comentarios de sus participantes no se juzgan ni evalúan. En las TLD, no nos limitamos a descubrir lo que quiso decir quién escribió la obra, sino que se fomenta el diálogo sobre las diferentes posibles interpretaciones que se derivan de un mismo material; es en esta manera de tratar la literatura que se encuentra la riqueza de las TLD (CONFAPEA, s/r). Se trata de compartir con el resto del grupo el sentido y las reflexiones que les han motivado esos párrafos. Así, se garantiza el desarrollo de un espacio dialógico donde todas las personas participantes puedan dialogar sobre el contenido del texto y de los temas que se derivan de su lectura. De ese modo, se construyen de forma dialógica nuevos sentidos. No se busca llegar a conclusiones u opiniones únicas de cada lectura, sino crear un espacio de diálogo y de reflexión conjunta.

La TLD finaliza cuando se cumple el tiempo de duración pautado, o bien cuando toda las personas participantes que se anotaron, compartieron los fragmentos seleccionados. En ese momento, moderador/a y participantes de modo conjunto dan cierre a la TLD, y delimitan las páginas o capítulos que leerán para la siguiente. Es muy importante que la fecha y el horario de la nueva TLD quede pautada en este momento: en efecto, para crear un ambiente de confianza es aconsejable que las tertulias tengan una regularidad, es decir, que ocurran siempre en el mismo sitio, horario y frecuencia (Flecha, 2015).

Luego de la TLD, los estudiantes se vuelven a encontrar con el texto individualmente, pero ahora con la posibilidad de recorrerlo con la riqueza de todas las interpretaciones que circularon durante la tertulia, y todos los diálogos entablados sobre la lectura con otras personas y en diversos momentos. Así, se abre la puerta para que los/as estudiantes desarrollen nuevos sentidos y aprendizajes.

MÁS INFORMACIÓN

Paso a paso...

Para empezar a realizar las TLD es importante tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Acuerdo sobre qué libro de las grandes creaciones literarias de la humanidad a abordar desde la TLD
2. Acuerdo sobre selección de los capítulos o páginas a leer para la primera TLD
3. Las/os participantes de la tertulia leen individualmente las páginas escogidas (por su cuenta o con ayuda) y señalan el párrafo que les ha gustado o llamado la atención -por el motivo que sea-
4. ¡Llegó la TLD! Al inicio los/as estudiantes que deseen hacerlo, piden el turno de palabra para compartir el párrafo u oración seleccionada.
5. La persona moderadora da la palabra a quienes pidieron turno. Cada persona anotada, siguiendo el orden de postulación, lee y explica por qué ha escogido ese párrafo.
6. La persona moderadora abre turno de palabra para que el resto del grupo pueda opinar sobre el párrafo leído y comentado anteriormente.
7. Una vez se acaben las opiniones sobre el párrafo anterior, la persona moderadora nombra a la siguiente persona con párrafo escogido. Una vez que haya leído y explicado el porqué de su elección, el/la moderador/a vuelve a abrir turno de palabra. Esta acción se realizará hasta final de la sesión.

9. Así se continúa hasta finalizar el libro, momento en que se selecciona un nuevo texto de la literatura clásica.



En este audio Antonia Décima, estudiante de bachillerato para Adultos de Argentina, nos comparte su experiencia realizando TLD.

Ahora sí... Reflexionemos juntas y juntos sobre cada una de las dimensiones a cuidar antes, durante y después de una TLD. ¿Cuáles son estos aspectos? ¿Por qué es importante cuidarlos? ¿Cómo garantizar el funcionamiento esperado? ¿Cuál es mi rol como docente? ¿Qué pasos y reglas debo tener en cuenta?

La implementación de las tertulias implica algunas consideraciones sencillas, pero fundamentales (CREA, 2018). El número de personas, la duración y frecuencia de las tertulias dependerán de las condiciones del grupo donde se vaya a implementar. Sin embargo, la dinamización de una tertulia dialógica requiere tener en cuenta algunos aspectos específicos.

Más allá del tiempo y el espacio

En las Tertulias Dialógicas Literarias se trabajan textos de la literatura clásica universal. Así, esta práctica promueve el acercamiento directo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad, a las grandes creaciones literarias acumuladas por la humanidad a lo largo del tiempo (CREA, 2018).

En algunas oportunidades, los/as profesionales de la educación no han tenido la posibilidad de socializar con libros de la literatura universal, por lo que al momento de conocer la propuesta de las TLD se preguntan por la posibilidad de realizarlas con otro tipo de textos (como fragmentos de manuales, poemas, *bestsellers*, etc) (Giner Gota, 2019). Sin embargo, diversas investigaciones han evidenciado el impacto positivo que generan la lectura de este tipo de libros

tanto en la dimensión lingüística, como en la cultural y cognitiva (Flecha, 2000; García-Carrión y Villardón-Gallego, 2018; Keidel, Davis, Gonzalez-Diaz, Martin, & Thierry, 2013). De este modo, las TLD brindan a niños y niñas la experiencia de la cultura clásica universal, al tiempo que les permiten aprovechar sus propias vivencias para recorrerlos y potenciar sus aprendizajes (CREA, 2019). Es desde esta perspectiva que las TLD se definen por la utilización de las grandes creaciones literarias de la humanidad.

La literatura clásica se caracteriza por reflejar grandes temas de la humanidad, independientemente de la cultura o la época. Las historias y personajes que estos libros recrean rompen los límites del tiempo, permiten comprender la historia e inspiran a la reflexión sobre el mundo a partir de diferentes áreas curriculares y de la vida cotidiana. Así, se parte del consenso de que, si este tipo de obras literarias se han convertido en clásicas, al trascender el tiempo y el espacio, es no solo por su valor cultural, sino también por los temas universales que abordan, que continúan resultando interesantes en la actualidad (Flecha y Cifuentes, 2015). En este sentido, como explica Flecha (1997), estas obras permiten desarrollar lo que Freire denominó comunicación cultural, entendida como la creación de nuevos conocimientos a partir de las propias identidades y el diálogo con otras y otros, incluidos los/as autores/as de los textos (Reis y Giroto, 2019). Son obras que no pasan de moda, que siguen interesando a las personas a través de generaciones, aunque hayan sido escritas hace cientos o incluso miles de años.

Desde esta perspectiva, frente a aquellas teorías sociales que han defendido que la valoración de la cultura se encuentra determinada por la clase social y el entorno cultural de referencia (Bourdieu, 2000), las TLD parten de la confianza en las posibilidades de todas las personas de entender y disfrutar las grandes obras literarias de la humanidad, así como de interpretarlas con valor y agudeza; esto quiere decir, independientemente del nivel académico, socioeconómico o cultural de las personas (Flecha y Cifuentes, 2015; Pulido & Zepa, 2010). En efecto, desde el origen de las TLD a la fecha, se ha mostrado que estas lecturas despiertan diálogos que abordan temas relevantes de la vida humana- como la amistad, las injusticias, la verdad, la violencia, el amor, la inmigración - entre personas que nunca habían leído este tipo de libros, estudiantes de contextos de vulnerabilidad con bajos niveles de alfabetización, personas privadas de su

libertad o personas adultas que están finalizando su escolaridad. Democratizar el acceso a estas obras y leerlas en un marco de diálogo igualitario, despierta preguntas, respuestas y reflexiones universales que hacen sentido con las vidas de quienes participan, elevan el nivel cultural y de aprendizaje, y transforman las expectativas del entorno hacia sus posibilidades académicas; esto es aún más significativo cuando participan personas de una cultura minoritaria o con derecho vulnerabilizados (CREA; 2018).

En adición a esto, Flecha (1997) realiza una muy interesante reflexión al sostener que la interpretación e intervención de cada persona es propia y diferente a la del resto; por este motivo, es irre recuperable si no se tiene en cuenta. La diversidad de lecturas que promueve un texto de literatura clásica está relacionada a la diversidad de personas que lo leen e interpretan; las TLD ponen en valor y le dan lugar a las diferencias, particularidades y puntos en común que el mundo estético y ético habilita desde la lectura.

“Las tertulias literarias me fascinan porque los chicos se pueden acercar a textos clásicos que de otra forma no hubieran llegado. Las obras nos ayudan a achicar la brecha social porque quizás los que tienen más posibilidades podían leer estos libros pero los chicos de nuestra zona se quedaban en el cuentito o la fábula del manual”, sostiene una docente de una escuela primaria de Salta (Argentina) que implementa TLD con sus alumnos hace ya varios años. Su testimonio refleja la importancia del acceso de todos y todas a esta literatura que no siempre suele tener lugar en la escolaridad. ¡Algo muy importante! En aquellos grupos de estudiantes más pequeños y pequeñas, se sugiere la utilización de adaptaciones de libros clásicos que respeten las historias originales.

MÁS INFORMACIÓN

En el portal Latinoamericano de Tertulias Dialógicas encontrarán una biblioteca con gran cantidad de textos de literatura clásica disponibles para ser descargados de modo gratuito.

¿Cómo acceder? Ingresando en <https://tertuliasdialogicas.com/biblioteca>

¿Armamos la ronda?

Con esta pregunta, se suele invitar a iniciar una TLD: “¿Armamos la ronda?”. El modo en que se disponen las/os participantes y el espacio físico donde se llevan a cabo las TLD son aspectos clave a cuidar para favorecer el desarrollo del diálogo igualitario.

En primer lugar, en cuanto a la disposición de los cuerpos en el espacio de una Tertulia, es muy importante garantizar que quien modera y quienes participan se sienten en el mismo nivel y formando una ronda. Esta disposición circular de todas las personas asistentes en el espacio garantiza, por un lado, que la voz y la mirada de todas y todos puedan circular. Asimismo, evita que quien modera -que no se encuentra en una posición jerárquica al lado del pizarrón o en su escritorio al frente del aula, sino sentado en la ronda al igual que las/os participantes- no monopolice ni la palabra ni las miradas (¿alguna vez pensaron cómo los y las docentes monopolizamos las miradas de los estudiantes, y solemos centrarnos en algunos y siempre los mismos?). Así, escapando de la tradicional disposición en el aula, la ronda nos ubica a todos y todas no solo en el mismo espacio-tiempo, sino también en una posición de igualdad. Dispuestos a construir significados y sentidos de forma colectiva, la conformación de una ronda nos invita a posicionarnos incluso física y corporalmente para darle lugar al Aprendizaje Dialógico: todos y todas nos vemos, nos escuchamos y nos encontramos en la misma posición.



¿Qué sucede si los estudiantes quieren sentarse en el piso y algún/a participante o bien quien modera no puede hacerlo? Frente a esta situación, es muy importante que garanticemos que todas y todos se encuentren en una posición de igualdad, por lo que se recomienda optar por sentarse todos y todas en sillas. En este sentido, quien modera no debe permanecer de pie, como así tampoco circular alrededor de la ronda durante la TLD. Debe tomar asiento al igual que todos y todas. Si bien quien modera es responsable de garantizar la ronda, todas las personas participantes deben estar al tanto de esta característica de la TLD y pueden remarcarlo cuando no suceda o no se sientan cómodos por algún aspecto.

En segundo lugar, es importante también detenernos en los espacios físicos ¡y también virtuales! donde con frecuencia se llevan a cabo las tertulias. Las TLD se pueden implementar tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Las presenciales suelen llevarse a cabo dentro del aula. Sin embargo, en algunas instituciones donde no es posible generar la ronda en el espacio de los salones escolares, se instalan en otros espacios: los patios, los salones de usos múltiples y las bibliotecas, entre otros. Incluso, en aulas que se encuentran sin uso y albergando esta propuesta vuelven a cobrar vida. En aquellos casos en que los espacios disponibles en las escuelas no permiten generar un círculo, lo importante es acordar y recordar entre sus integrantes dirigir la mirada a quien tiene la palabra.

Por su parte, en el formato virtual se utilizan plataformas de video llamadas como soporte para alojar las voces y miradas de todas y todos. En el siguiente testimonio, Karen Isabel Papareli, Docente de Brasil, les comparte cómo el confinamiento por la pandemia de COVID-19 se presentó como una oportunidad para experimentar la implementación de las TLD de modo virtual:

“El momento actual que vive el mundo nos ha sacado de nuestra zona de confort frente a nuestras prácticas pedagógicas, pero como me considero un entusiasta de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), vi esto como una valiosa oportunidad para explorar estos recursos con mis alumnos, y fue espléndido ver su evolución en relación al uso de estas tecnologías. Nuestras TLD ocurrieron con muchas limitaciones, desafortunadamente, pero darse cuenta de los esfuerzos de las familias para asegurar la participación de los estudiantes en estos momentos fue

simplemente gratificante. Al principio, por ser nuevo para todos, la participación fue tímida, sin embargo, con la realización semanal de la TLD los alumnos se adaptaron rápidamente a la tecnología, y nuestros intercambios empezaron a tener nuevos significados, evidenciando la expansión de sus conocimientos”.

¡Algo muy importante! Si bien en la virtualidad no es posible armar la ronda, si podemos recrearla a partir de la “vista panorámica”. En el podcast que se presenta debajo les acercamos algunos consejos a tener en cuenta para el desarrollo de las TLD en entornos virtuales.



Alfonso Rodríguez, coordinador de la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje, quien además ha presenciado muchísimas TLD y realizado formaciones en la propuesta, nos cuenta en este podcast algunos aspectos claves a tener en cuenta frente a la realización de TLD virtuales.



¿Quién modera la tertulia hoy?

Como ya revisamos en varias oportunidades, las TLD se proponen construir sentidos y significados derivados de las grandes obras literarias de la humanidad de manera colectiva; no se busca develar interpretaciones correctas sobre los textos, no se trata de llegar a acuerdos ni consensos sobre una única interpretación válida. Para que esto suceda, participantes y moderador/a deben consensuar acerca de la importancia de interactuar a través de los actos comunicativos dialógicos.

Tanto quien modera como sus participantes son responsables por generar y sostener este tipo de actos comunicativos, aunque cada uno tenga un papel diferente en la actividad. Los y las **participantes** deben argumentar en función del fragmento seleccionado, escuchar los aportes de sus compañeras/os y respetar sus interpretaciones.

Por su parte, quien **modera** - rol generalmente llevado a cabo por los/as docentes, pero también por miembros de la comunidad y estudiantes - tiene la función principal de garantizar que todas las personas que deseen hablar puedan hacerlo en un marco de respeto y escucha. Para ello, la forma en la que organiza las interacciones debe asegurar el diálogo igualitario. Así, la persona moderadora asume la responsabilidad de la comunicación en su interacción con las personas participantes (Pulido y Zepa, 2010). Al hacerlo, reconoce que su papel como moderador/a lo sitúa en una posición de poder frente al resto de las/los participantes, posición que utiliza no a su favor, sino para promover actos comunicativos dialógicos (Searle y Soler, 2004; Aubert et al, 2008). En ese sentido, la función de la persona moderadora no será dirigir las intervenciones hacia un análisis e interpretación de la obra más crítico o profundo, como así tampoco imponer su propia interpretación, sino para promover los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Esta función de moderación no inhabilita su posibilidad de intervenir tomando un turno de habla; como todas las personas que participan, deberá procurar hacerlo sin presentar su comentario como exclusivo ni monopolizando la palabra.

En síntesis, “el diálogo se construye a través de las aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente

verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta o incorrecta en función de su posición de poder” (Flecha; 1997: 17-18).



En este audio, Ayari Janette Puebla Salgado, estudiante de México, nos comparte su experiencia participando de las TLD como moderadora. Además, nos cuenta cómo las TLD la ayudaron a transitar la incertidumbre y el confinamiento dada la irrupción de la pandemia por COVID-19.

Como seguramente están pensando, llevar a cabo la moderación cuando somos educadores requiere poner en pausa, durante el transcurrir de la TLD al menos, algunos de nuestros hábitos como docentes. En efecto, muchos investigadores han estudiado el tipo de actividades e interacciones que se generan en las aulas, y han demostrado que la escuela porta una estructura histórica que habilita y favorece un tipo de intercambio más bien expositivo, donde el/la docente concentra la mayor parte del tiempo y los intercambios con estudiantes de apoyan en la realización de preguntas cerradas. En contraste, muchos estudios evidenciaron que durante las TLD más del 80% del diálogo ocurre entre sus participantes (García Carrión, 2016; Hargreaves & García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015). Adicionalmente, señalan que mientras en una clase de literatura un 75% del tiempo está a cargo del docente, en una tertulia los alumnos utilizan más del 80% del horario de clase para compartir e intercambiar sus comentarios e interpretaciones sobre el texto.

Otra investigación reciente señala que la participación de estudiantes y docentes sería de aproximadamente un 50%, lo que representa un porcentaje de intercambios superior a los que suelen tener lugar cotidianamente en el aula (Lewinsky y Alam, 2020). Allí se destaca que durante las TLD un porcentaje muy importante de las intervenciones de los estudiantes (40%) versan sobre experiencias personales a partir del texto leído o bien de los comentarios de sus pares sobre el texto, algo que no suele tener lugar en la cotidianeidad escolar. Durante las TLD los relatos y las experiencias de los estudiantes se incorporan en el centro



de los intercambios. Esta cuestión favorece el ingreso del mundo simbólico de los estudiantes al aula, mundo que no suele contemplarse en el entorno escolar.

“Cabe pensar que como en las TLD se propone una consigna de trabajo abierta, los estudiantes utilizan la actividad como espacio de socialización, en el que comparten sus experiencias a través de narrativas. En efecto, los estudiantes comparten eventos de su vida cotidiana, vivenciados por ellos, junto a amigos y familiares, a la vez que aportan a la actividad sus conocimientos, las formas en que comprenden el mundo y los temas significativos de la cultura en la cual están insertos” (Lewinsky y Alam, op. cit.: 133).

Conforme las personas participen de más TLD y estas se sostengan con regularidad, las interacciones de todos y todas irán aumentando. Esto se relaciona con la familiarización de los/as participantes con la dinámica y conforme se dé seguimiento a quienes requieran preparar sus lecturas e intervenciones de modo acompañado.

Para garantizar la implementación con calidad de las TLD, a continuación, repasaremos una serie de concreciones prácticas recogidas a partir de la experiencia.

Intervención voluntaria → En las TLD la intervención mediante el diálogo es voluntaria, por lo que quien modera no debe insistir en que los/as participantes intervengan si estos no levantan la mano para hacerlo. Sostener los silencios cuando no hay intervenciones y acompañar pacientemente que aflore la participación irá creando un espacio de confianza para todas las personas que participan, es un ejercicio que vale el esfuerzo y que materializa, también, los principios del diálogo igualitario.

¡Algo muy importante! Si bien la intervención mediante la palabra es voluntaria y quien modera no debe imponerla, es parte de su rol acompañar y asistir a quienes necesiten una ayuda (ya sea antes, durante o después de la TLD) para poder expresarse y dialogar con el resto de las y los compañeros. Así, si bien la intervención mediante la palabra durante las TLD es voluntaria, brindar un apoyo específico a quienes lo requieran, promueve la participación de todos y todas,



¿Qué podemos hacer para promover la participación de aquellos estudiantes que sostenidamente no se animan a intervenir, sin alterar la dinámica de las TLD? En estos casos, en vista a no fomentar que solo tomen la palabra quienes hablan con mayor frecuencia, quien modera puede intervenir motivando a todas y todos los estudiantes a compartir el fragmento que hayan seleccionado. Una forma de hacerlo sin romper la dinámica de las TLD, es acercarnos a estos estudiantes en otro momento por fuera de la Tertulia, y establecer un diálogo igualitario donde le consultemos cómo viene con su lectura, si está disfrutando el material, que es lo que más le gustó, y celebrarle su interpretación. A partir de este intercambio, podemos invitarlo a participar en la próxima TLD.

En este intercambio es importante que se pueda aclarar si la/el estudiante no está pudiendo llegar con la lectura a la TLD, o bien tiene dificultades para comprender el texto, para pensar en conjunto una estrategia de acompañamiento que resuelva esta situación, como puede ser ayudarle a realizar la lectura previa y/o a preparar su intervención. A su vez, si la lectura está ocurriendo, es interesante indagar cómo le resulta la selección del párrafo, si ha elegido alguno, cuál. Ir guiando un intercambio dialógico donde el/la estudiante se sienta confiado y pueda compartir cómo le está resultando la actividad. Si se anima a compartir su interpretación es fundamental que reciba el apoyo y la valoración positiva, a fin de animarle en siguientes encuentros.

Si en la siguiente TLD, quienes aún no han participado, se postulan para hacerlo, es importante darles prioridad.

Circulación de la palabra → Una de las responsabilidades de quien modera es organizar los turnos de palabra, tanto para introducir la selección del fragmento, como para comentar la intervención de un/a compañero/a. Para garantizarlo, es clave que quien modera lleve un registro escrito de los turnos de palabra, indicando quienes van participando, a modo de garantizar la real distribución de los turnos para hablar.



A modo de referencia, debajo les compartimos una ilustración de una lista de turnos de palabra (para compartir la interpretación de lo leído) y de comentarios (para comentar el fragmento e interpretación introducido por los compañeros).

Lista para lectura	Lista de comentarios
Antonia	Teresa
Rafael	Francisco
Fabiana	Catalina
Andrés	
Isabela	

Volver a mirar este registro una vez que ha finalizado la TLD es un ejercicio que permite nutrir la reflexión sobre cómo se está desarrollando la participación en la TLD: registrar si la palabra circula entre todas las personas, si priman las intervenciones para comentar el fragmento que seleccionó otro/a participante, por ejemplo, son algunas situaciones que pueden requerir de algunas intervenciones por fuera de la TLD.

Generar un espacio de respeto y confianza → Las TLD generan un espacio de respeto y confianza. Así lo expresa María del Carmen La Torre Cuadros, docente de Perú:

“Las TLD son un tiempo para que mis estudiantes no solo compartan lo que les impresiona de un fragmento de la obra literaria escogida, sino también un espacio de contención emocional, de complicidad. La sinergia que se genera es positiva, las confronta con su presente, sus experiencias vividas y sus proyectos... Una frase se redefine y cobra vida para todos. Todos juntos construimos nuevos significados más cercanos y vividos”.

Con el objetivo de promover un encuentro basado en la confianza y la participación igualitaria, quien modera debe promover el respeto y la apertura a los silencios de sus participantes, como así también la escucha respetuosa ante las intervenciones de todos y todas.

La participación de los silencios → Es importante tener en cuenta que las/os participantes pueden necesitar unos segundos de silencio antes de

comenzar a hablar. Todas las personas involucradas en la TLD están encargadas de cuidar y sostener a quienes necesiten de este tiempo. Sin embargo, quien está moderando puede alentar y contener al participante desde lo gestual y simbólico, pedirle que hable fuerte si no se escucha y, en caso que el resto del grupo haga ruido, solicitar que mantengan el silencio y recuerden que están trabajando bajo una dinámica de diálogo igualitario.



Es frecuente que durante las TLD se produzcan momentos de silencio, sobre todo en las primeras experiencias. Frente a esta situación, invitamos a quienes moderan a ser pacientes y confiar en que la participación se retomará a su debido tiempo. En caso de que el silencio se prolongue mucho tiempo, el/la moderador/a puede intervenir con alguna idea en torno a la lectura, poniéndola en debate, incentivando la participación de los y las estudiantes.

Escucha respetuosa para una participación igualitaria → Tanto quien modera como quienes participan deben garantizar que todas las personas que se hayan anotado en la lista de oradores y comentarios, puedan intervenir y sean respetados en su participación. Esto implica intervenir en aquellas ocasiones en que los/as participantes no respeten el orden para participar o la escucha atenta y respetuosa.



En ocasiones algunos/as participantes se entusiasman y comienzan a hablar mientras levantan la mano para anotarse. Del mismo modo, algunos/as participantes comentan sobre las intervenciones de colegas antes de que se habiliten los turnos para comentar. En ambas circunstancias es muy importante que quien modera intervenga para ordenar la participación y la escucha, y garantizar que la participación siga el orden de la lista.

Importancia de la argumentación → Al momento de tomar el turno de palabra y hablar, se espera que los/as participantes inicien su intervención indicando la página y el párrafo en donde se encuentra el fragmento de su selección y que lo lea en voz alta, para que el resto del grupo puedan localizarlo. En este sentido, la intervención de cada participante debe es-

tar vinculada al fragmento del libro seleccionado. La obra es el objeto del diálogo y los comentarios pueden moverse en una pluralidad casi infinita de posibilidades, siempre que encuentren su asidero, su punto de fuga en el texto.



En aquellas situaciones en que el hilo del diálogo se pierde, o bien en las que en reiteradas oportunidades las intervenciones no se vinculan con el fragmento seleccionado, sugerimos que quien esté moderando pause la TLD por un breve momento para recordar las normas que guían el encuentro dialógico sobre la interpretación del texto (García-Carrión y Villardón-Gallego, 2018). Si bien la participación durante las TLD se basa en la libre expresión (como veremos en detalle a continuación), este es un encuentro en torno a la literatura, y se espera que las intervenciones de las/os participantes se vinculen con la obra en cuestión.

Libre expresión → Ya que no se espera llegar a interpretaciones correctas, todas son potencialmente válidas en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos y en función de que los argumentos sean de validez y aporten al diálogo. Los argumentos de quienes intervienen no se basan en las relaciones de poder, sino en su pretensión de validez: ser inteligible, verdadero, buscar la rectitud y la veracidad de las expresiones. Por este motivo, durante el desarrollo de la TLD los comentarios de sus participantes no se juzgan ni evalúan. Ninguna de las personas involucradas en la TLD- ni quien modera, ni quienes participan- deben juzgar las intervenciones como buenas, malas, correctas o incorrectas. Las interpretaciones y reflexiones individuales son libres, aportan argumentos que las vinculan con el texto leído y se complementan en la comprensión colectiva de significados. Ahora bien, aunque el/la moderador/a no juzga ni evalúa, puede participar del intercambio, siempre que haya leído y se apunte en los turnos de palabra como un/a participante más, sin monopolizar ni imponer su interpretación.



Como la TLD finaliza cuando se alcanza el tiempo de trabajo pautado, en ocasiones puede generarse la sensación de “ausencia de conclusión”. En ese caso,

quien modera no debe retomar o evaluar lo abordado ya que, justamente, la finalidad de las TLD es dialogar en torno a una obra. A medida que se realicen más TLD, irán registrando cómo se construye un diálogo en torno a la obra que no requiere ser organizado o resumido,



Dado que durante las TLD las/os participantes comparten un fragmento seleccionado de la obra que por algún motivo llamó su atención, en muchas oportunidades sus intervenciones se vinculan con recuerdos, vivencias y experiencias personales muy profundas. En algunos casos, los comentarios que traen los/as estudiantes relatan situaciones personales difíciles, que hacen referencia a situaciones violentas o de alta vulnerabilidad, que requieren una intervención desde la escuela. En este sentido, sugerimos que antes de iniciar con la implementación de las TLD, estemos disponibles como docentes para conocer a nuestro grupo de estudiantes en mayor profundidad, lo que en algunos casos implica entrar en contacto con situaciones complejas de sus vidas.

Gestos → Quien modera tiene un papel fundamental para promover la escucha respetuosa de las/os participantes desde la posición corporal que adopta y la dirección de su mirada. Es importante que quien modera cuide no realizar gestos que muestren su acuerdo o desacuerdo sobre los comentarios de los/as participantes. A su vez, debe invitar al participante que está exponiendo a dirigirse desde la palabra y mirada a toda la ronda, no únicamente hacia su persona.

Tono de voz → participantes y moderador/a deben utilizar un ritmo y tono de voz que permita que todos y todas puedan escuchar. El grupo es responsable de que todas las intervenciones sean escuchadas e interpretadas por todas las personas asistentes.



Quien modera podrá recordar esta cuestión en las instancias en que no suceda, por ejemplo, invitando a elevar su tono de voz en caso de susurro.



Claves para garantizar una buena moderación

A continuación, les compartimos una serie de claves para garantizar una buena moderación, con el objetivo de acercarles herramientas para evitar algunas deformaciones que con frecuencia tienen lugar en la implementación de la práctica de las TLD. Estas pistas fueron detalladas en una serie de investigaciones recientes en diversas escuelas primarias de gestión pública en Argentina (Zamero y Scasso, 2019; Lewinsky y Alem, 2020).

- **Sostener la centralidad del texto literario clásico durante las TLD.** Es importante que durante el desarrollo de las TLD cuidemos su relación con los textos literarios clásicos, entendiendo que estos últimos no son una excusa para el encuentro, sino un material especialmente seleccionado dadas sus cualidades como texto clásico y que, además, es un contenido que se está aprendiendo (Zamero y Scasso, 2019).
- **Garantizar la relectura de los fragmentos seleccionados por las y los estudiantes durante la TLD** (Zamero y Scasso, 2019). En algunas oportunidades, con el devenir de la implementación de las TLD, se comienza a olvidar la lectura del fragmento seleccionado de los y las estudiantes que solicitan el turno de palabra para compartir. ¡Es muy importante evitar que esto suceda! Cuando un estudiante toma su turno de palabra debemos recordar que indique la página donde se encuentra el fragmento seleccionado, para que todo el grupo (participantes y moderador/a) lo busquen y localicen, y luego hacer su relectura en voz alta.
- Para potenciar las habilidades comunicativas de los y las estudiantes, podemos **acompañar nuestra moderación con preguntas que habiliten construcciones orales más complejas.** Así, en vez de únicamente direccionar el intercambio hacia emisiones cortas y simples, como suele ocurrir en las actividades escolares, como moderadores/as podemos introducir en las TLD preguntas que andamien la expansión y complejización de las narrativas producidas por los estudiantes (Lewinsky y Alem, 2020).
- Siempre volver a revisar y reflexionar sobre nuestra práctica indagando en detalle cuánto y cómo intervenimos. La gramática escolar se encuentra muy arraigada en nuestras prácticas docente, lo que en algunas oportunidades se traduce en que los/as docentes al encarnar el rol de moderación concentren la misma o incluso más participación que los estudiantes durante las TLD (Lewinsky y Alem, 2020). Debemos apostar a, con el desarrollo de la práctica, limitar la participación a lo que el rol de moderación requiere. ¡En el próximo capítulo abordaremos con detalle este punto!

La importancia de la regularidad

La regularidad de las TLD es una dimensión muy importante. La experiencia acompañando a diversas escuelas de Argentina en la implementación de esta propuesta nos ha demostrado que, para crear un ambiente de predisposición al diálogo y confianza, es aconsejable que las TLD tengan una regularidad, es decir, que ocurran con un tiempo definido. A partir de estos aprendizajes, se sugiere que la frecuencia de su implementación sea semanal (Zamero y Scasso, 2019). ¡En el próximo capítulo les compartimos algunos consejos sobre cómo lograrlo!

Más allá de la frecuencia, en cuanto a la duración de esta propuesta, dos cuestiones son muy importantes. Por un lado, que la duración de la TLD se acuerde a su inicio entre moderador/a y participantes, y que el tiempo marcado se respete. Según las características de cada grupo y las posibilidades, las TLD suelen desarrollarse en períodos desde 40 minutos hasta 1 hora y 20 minutos. Así, al momento de inicio, quien modera debe recordar las características de la TLD y acordar con las/os participantes el tiempo de trabajo. La TLD finaliza cuando se cumple el tiempo pautado; en ese momento quien modera debe consensuar con las/os participantes la lectura que se trabajará en la próxima TLD, agradecer su escucha respetuosa y participación, y recordar la fecha del próximo encuentro. Es importante tener en cuenta que, si el tiempo de trabajo finalizó y no todas las personas que quisieron participar pudieron hacerlo, se puede acordar retomar estos puntos en el próximo encuentro. Así, los argumentos, dudas y declaraciones no hechas se pueden realizar en la siguiente TLD. Es este también un motivo de la importancia de implementar las TLD con una frecuencia definida.

Finalmente, otro aspecto interesante refiere a en qué momento de la caja horaria escolar se llevan a cabo las TLD. Esto también dependerá de las características de cada grupo. En los casos de las escuelas primarias, mientras algunos grupos las llevan a cabo a primera hora de la mañana cuando “los estudiantes llegan despejados a la escuela”, otros optan por realizarlas a mitad de la jornada “para bajar los decibeles”. En la escuela secundaria, donde los horarios se encuentran fuertemente compartimentados según las disciplinas, los docentes que las llevan a cabo las adaptan a su carga horaria. ¡Las posibilidades son múltiples y dependerán de cada grupo y de cada escuela! En el próximo acápite les

contaremos un poco más sobre algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de tomar estas decisiones.

MÁS INFORMACIÓN

- En este video¹⁰ de apenas poco más de 1 min., les compartimos un breve resumen sobre qué son y cuál es el paso a paso para realizar una TLD. ¿Querés contarle a algún colega sobre esta práctica? ¡No dudes en compartirles este video! También es un material muy útil si, por ejemplo, sos directivo de una escuela y querés proponer una formación en TLD para el equipo docente.
- En el [Portal de Tertulias Dialógicas](#) podrán encontrar mucha información y materiales sobre los distintos tipos de Tertulias Dialógicas. Sobre las TLD, particularmente se encuentra disponible: el acceso a diversos estudios e investigaciones; una gran variedad de recursos y materiales para la formación; una herramienta virtual para organizar y agendar una TLD, y una biblioteca con gran cantidad de textos clásicos que se pueden descargar de forma libre y gratuita.



Hasta esta instancia compartimos con ustedes una variedad de testimonios de docentes y especialistas. Seguramente, mientras fueron recorriendo estas páginas se preguntaron por la experiencia de las y los estudiantes. ¿Cómo definen a las TLD? ¿Qué es lo que más valoran de esta práctica? ¿Disfrutan participar de ellas? ¿Reconocen en su vivencia mejoras en sus habilidades de lectura y oralidad?

Les invitamos a escuchar Santiago Flores Bravo, estudiante de México; Sebastián Gonzalez, estudiante de Chile; Dayanara Macías, estudiante de Ecuador y Maria Eduarda de Sousa Lima, estudiante de Brasil.

10 Pueden verlo siguiendo este link: <https://www.youtube.com/watch?v=eaUu6HefWc0>.

Esperamos que el contenido compartido en este segundo capítulo les permita encontrar en las Tertulias Dialógicas Literarias una propuesta interesante para llevar a sus aulas y compartir en sus escuelas. Esta propuesta genera una experiencia de aprendizaje colectiva y enriquecedora en tantos sentidos para estudiantes y docentes.

¿Cómo institucionalizar las TLD?

Este es el último capítulo del libro. Ya hemos recorrido en profundidad las bases conceptuales que le dan sustento a las TLD y las características que la definen, acompañados por la voz y experiencia de una pluralidad de docentes, estudiantes, familiares y personas expertas. Las páginas que siguen no tratan ya de la propuesta en sí, del momento de la TLD, sino de cómo hacer que las TLD ocurran en sus aulas, en sus escuelas o bien en sus distritos escolares con calidad y de forma regular. Acciones reconstruidas a partir del intercambio con colegas de América Latina que han planificado institucionalizar las TLD en sus aulas, escuelas o distritos escolares, se han enfrentado a los desafíos que trae acompañar la implementación sistemática de una práctica novedosa y han desplegado diversas estrategias que hoy comparten con ustedes. Como hemos ido compartiendo en este libro, las TLD tienen un enorme potencial pedagógico, social y cultural que, atento a lo que la evidencia científica hasta ahora ha mostrado (Hargreaves y García-Carrión, 2016), se relaciona con la calidad de la TLD -entendiendo por esto, que la actividad sea rigurosa y esté alineada a las características que la definen- y con su regularidad. Para que esto ocurra a nivel institucional -y por lo tanto alcance a la mayor cantidad de estudiantes- y de forma sustentable -y por ende perdure más allá de la rotación del personal escolar- hay que planificar y desarrollar acciones orientadas a lograrlo. Este capítulo, recoge las principales dificultades y aciertos que las y los colegas nos han compartido, con el fin de acompañarlos a anticipar y sortear posibles situaciones que caracterizan la institucionalización de esta propuesta.

Cuando una propuesta educativa se institucionaliza, se vuelve una práctica habitual que forma parte de la cotidianidad del aula, de la escuela y/o del distrito escolar. Para lograrlo, es clave llevar adelante un plan de acción que tenga este propósito. Es decir, no va a ocurrir por sí solo, sin esfuerzos orientados a que esto suceda, así como tampoco ocurrirá de un día para el otro, ni de modo lineal, sin desafíos e imprevistos que haya que superar y, también, decisiones que sea necesario redireccionar. En este tercer y último acápite les acercamos una serie de pistas para lograr la institucionalización de las TLD consolidadas a partir de la experiencia de colegas de diversos países y contextos. Nos parece fundamental dedicarle un capítulo a la institucionalización de esta propuesta para ofrecerles

herramientas que promuevan la implementación frecuente y de calidad y generen así las mejoras de aprendizajes y convivencia que se esperan.

El proceso de recolección de estas experiencias consistió en un intercambio basado en el diálogo igualitario en dos grupos focales, donde participaron dieciocho personas de diversos perfiles y países: equipos de supervisión y dirección, docentes y personal bibliotecario de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú. Estas personas fueron seleccionadas intencionalmente junto al equipo que coordina el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en cada país; el objetivo fue convocar a personas que hayan impulsado o acompañado de cerca procesos de institucionalización de las TLD. Se realizó un encuentro de dos horas, organizados en dos grupos. Partiendo de una definición común sobre lo que implica institucionalizar las TLD, el intercambio giró en torno a los principales desafíos y estrategias desplegadas. Luego, se acercó una encuesta semiestructurada que cada participante completó a posteriori.

La información recolectada en estos encuentros fue cuidadosamente sistematizada para poder compartir con ustedes los valiosos aprendizajes y consejos de las/os colegas latinoamericanas/os que solidariamente relataron sus experiencias. Se encontraron muchas estrategias comunes y otras tantas particulares, lo cual es esperable y acorde a la singularidad de cada escuela y comunidad. Si bien esto demuestra que no hay una única manera de lograr institucionalizar esta propuesta, también es cierto que las estrategias y recomendaciones desplegadas por quienes día a día acompañan la implementación de las TLD en diferentes contextos -institucionales, políticos y culturales- es un acervo que siempre enriquece y fortalece a quienes se proyectan en el mismo camino.

Las acciones que se presentan a continuación se organizan en dos grupos según el perfil a quien están orientadas. Por un lado, aquellas pensadas en las/os docentes, en tanto son estrategias de aula y con foco directo en el grupo de estudiantes. Por el otro, las dirigidas a los equipos de gestión escolar y de supervisión, que son quienes trabajan en el área institucional, sea de una o muchas escuelas. Finalmente, a modo de cierre, presentamos una estrategia transversal a todos los actores institucionales.

REFLEXIÓN



Antes de llegar a esta página, ¿imaginaron cómo sería implementar las TLD en sus aulas, escuelas o distritos? ¿Qué acciones necesitarían llevar a cabo? ¿Por dónde y cómo podrían iniciar este proceso? Los invitamos a que se detengan unos minutos para pensar estas preguntas y tomar nota de aquellos pasos claves que desde su rol deberían dar para iniciar el proceso de implementación de las TLD.

Pistas para docentes

En esta primera sección nos adentraremos en recorrer algunas estrategias de aula y con foco directo en el grupo de estudiantes. En este sentido, los desafíos y acciones destacadas que se detallan a continuación se enfocan en el rol de los y las docentes, con el propósito de brindarles estrategias útiles a la hora de adentrarse en el proceso de implementar las TLD en sus aulas.

A continuación, se presentan cuatro dimensiones que fueron destacadas por los/as docentes entrevistados/as. El orden no sigue una secuencia estipulada ni temporal, en tanto cada acción se potencia con el resto. Así, optamos por no presentarlo como un recorrido único ni lineal que sigue determinados pasos. Por el contrario, entendemos que estos procesos siempre son contextuales y particulares a cada comunidad escolar. Confiamos en que cada una/o de ustedes diseñará las estrategias más adecuadas para su aula y grupo de estudiantes.

Articulación con la planificación didáctica

Una acción clave para apoyar la implementación e institucionalización de las TLD es su incorporación a la planificación didáctica. En este proceso, la primera decisión a tomar es con qué frecuencia las llevaremos a cabo. Desde la experiencia compartida con múltiples escuelas latinoamericanas de diferentes niveles y modalidades, se sugiere que la implementación sea semanal.

Una vez definido con qué regularidad experimentamos las TLD, debemos identificar en qué día y horario se llevarán a cabo. Aquí se presenta un primer desafío: encontrar un momento disponible en la caja horaria:

“Entonces les comparto, pues, que uno de los primeros desafíos que me encontré al querer implementar las tertulias es la carga horaria de nuestros contenidos temáticos. Aquí en México los contenidos temáticos son muy extensos en los grados, sobre todo en los grados menores. Primero, tercero y quinto de primaria tienen una gran carga horaria de contenidos y eso hace que de repente uno como maestro piense: “¿Para que una hora dedicarlo a la tertulia?”. Se nos hace demasiado, como que es muchísimo tiempo para ese tiempo no trabajar un contenido que para nosotros es considerado importante. Sin embargo, ya cuando con el paso del tiempo nos vamos dando cuenta de que, pues las tertulias le abonan a todo, no nada más le abonan a español propiamente o a la comprensión lectora, sino que trabajando tertulias se le abona historia, geografía y ciencias naturales” (Carmen. México).

A la hora de planificar la implementación de las TLD, surgen entonces muchas preguntas sobre el mejor momento de la jornada escolar en el cual llevarlas a cabo: ¿a la mañana apenas llegan los/as estudiantes o estarán aún algo dormidos/as? ¿A la última hora de la jornada o ya estarán cansados? ¿A media jornada ó será muy difícil después retomar las otras actividades?, son preguntas usuales a la hora de tomar esta decisión. Sobre este punto, a la luz de las experiencias que nos compartieron los/as educadores entrevistados, se sugiere que al principio puedan incluir las TLD en sus planificaciones de un modo flexible.

“Lo que no nos funcionó fue determinar un solo horario para hacer las TLD, por ejemplo, decir: “todos los jueves a las 8 de la mañana todos hacen sus TLD”. De verdad, esto no funcionó. Duró dos meses y al final dijimos no. Nos dimos cuenta de que era mejor que cada grado defina el momento” (Yuly, Perú).

Incorporar al inicio de modo flexible las TLD en sus planificaciones didácticas les permitirá determinar con cuánta frecuencia se llevarán a cabo, pero dando lugar a experimentar diferentes días y horarios de la jornada escolar, hasta descubrir cuál es el mejor bloque horario para cada grupo. Esta posibilidad de ensayar el mejor horario será más viable en el nivel inicial y primario, donde la

concentración de horas para cada docente es mayor. En el nivel secundario, al tener jornadas más compartimentadas por disciplinas, dependerá de la cantidad de horas frente al curso que tenga la/el docente que quiera realizarlas. Como ya les contamos, las TLD generan un espacio de intimidad y confianza, y para lograrlo es clave encontrar ese momento de la caja horaria donde el grupo se encuentre mejor dispuesto para compartirlo. Esto dependerá no solo del grupo de estudiantes, de las asignaturas y actividades que tengan antes y después de la TLD, sino también de la dinámica institucional de la escuela. Algunos docentes, por ejemplo, optan por llevarla a cabo las TLD en aquellos días y horarios en que al aula entra menor ruido exterior. ¡Las variables son múltiples! Las/os invitamos a recorrer este proceso con flexibilidad y sosteniendo un diálogo igualitario con los estudiantes. También es importante consultar y decidir con ellas y ellos cuál de los horarios experimentados es el que mejor les resulta para llevarlas a cabo.

¡Algo muy importante! Cuando la incorporación a la planificación de las TLD se presenta como un proceso institucional, en el relato de todas y todos los colegas entrevistados encontramos un punto en común: la importancia de que este proceso se inicie de modo voluntario, y que no sea una imposición de la gestión escolar. En este sentido, inspectores, docentes y directivos sugieren que la implementación e incorporación de las TLD en la planificación didáctica de cada docente se inicie de modo voluntario, incluyendo en el proceso a aquellas/os docentes que quieren probar la implementación de la propuesta, y respetando a aquellos colegas que, por el momento, no desean o bien perciben que no es momento de iniciar este proceso. En muchas oportunidades, algunas/os docentes se animan a experimentar las TLD una vez que conocen la experiencia de otro/a colega. Es muy importante respetar las voluntades, estrategias y tiempos de cada docente y su grupo de estudiantes. Y, sobre todo, llevar a cabo este proceso encarnando los principios del aprendizaje dialógico no sólo durante las TLD, sino también en las decisiones que debemos tomar en torno a su implementación. En las próximas páginas de este capítulo les contaremos cómo acompañar este proceso de modo dialógico desde la gestión escolar.



Herramienta para agendar la práctica

Dentro del Portal Latinoamericano de Tertulias Dialógicas pueden acceder a una herramienta para calendarizar las TLD. Además, esta herramienta les permite enviar una invitación a sus participantes. ¿Cómo? Es muy sencillo.

Una vez que entran a la página y a la opción “Crea tu Tertulia”, podrán indicar todos los detalles de la TD que van a realizar: tipo de tertulia a realizar; material y autor a trabajar; la fecha y la hora en que se realizará, y la modalidad en la que tendrá lugar (virtual o presencial). Además, pueden configurar si la TD será para un grupo cerrado, o bien abierta a que puedan sumarse otros colegas y estudiantes de la red latinoamericana que realizan esta práctica.

Una vez que completaron estos datos, pueden incorporar los mails de quienes participaran de la TD, y el portal le enviará a cada persona una invitación con toda la información que detallaron. También pueden descargar la imagen con la invitación y enviarla por otro medio de comunicación, como puede ser WhatsApp o un aula virtual.

Todas las TD que agenden en este portal quedarán registradas en la sección “Mis tertulias”, lo que les permitirá hacer un registro de su implementación.

Esta herramienta es libre y gratuita. ¡El único requisito es generar un usuario y su contraseña! Para acceder se debe ingresar en <https://tertuliasdialogicas.com/organizar>

Altas expectativas

Crear un clima de altas expectativas en torno a los estudiantes, sus familias, la comunidad, y nuestra actuación en la moderación, es muy importante a la hora de iniciar el proceso de implementación de las TLD. Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) destacan la importancia de recordar, desde nuestro rol docente, que todos y todas tenemos talentos y potencialidades, y estar dispuestos a poner en juego diversas estrategias y prácticas para habilitar su desarrollo.

Como les comentamos en el acápite anterior, ante la implementación de las primeras TLD notarán que la participación no representa a la totalidad de las/os estudiantes, inclusive se pueden producir silencios colectivos muy extensos. Del mismo modo, puede ocurrir que el grupo se tome su tiempo para apropiarse de las diferentes reglas que caracterizan a las TLD. O bien, que el texto clásico

que hayamos seleccionado o tengamos disponible para realizarlas nos parezca elevado para nuestros/as estudiantes.

Ante todos estos desafíos que con frecuencia se presentan frente a la implementación de las primeras TLD, diversos colegas resaltan la importancia de mantener altas las expectativas en las capacidades de los/as estudiantes: saber que irán mejorando, que aumentarán su participación, que lograrán disfrutar del libro, aunque creamos que es muy complejo.

“Una cosa muy importante para las tertulias es no minimizar las capacidades de los niños (...) generar el máximo de expectativas en las potencialidades de los estudiantes. A veces uno piensa que a los niños de primaria solamente hay que ponerlos a leer cuentos o fábulas y ellos son capaces de leer un texto, una novela. Pero a veces uno piensa que el niño no es capaz y lo sorprenden a uno de una manera muy grata (...) A los niños yo los pongo a leer literatura clásica, mitos griegos, versiones infantiles de *El Quijote*” (Wilson, Colombia).

Del mismo modo, es importante mantener altas nuestras expectativas con aquellos estudiantes que, al comienzo, se muestran apáticos de participar en las TLD. Seguramente, con el devenir de su implementación, se irán vinculando de otro modo con la actividad.

Asimismo, es importante mantener altas las expectativas con nuestro modo de sobrellevar el rol de moderadores/as. Seguramente al principio sea un importante desafío cumplir con todas las reglas que hay que atender para moderar, pero con la práctica iremos mejorando y encontrándonos en este nuevo rol, que puede resultar tan diferente a nuestro ejercicio docente.

Desarrollo de estrategias específicas y acordes a cada grupo

La incorporación de las TLD como una actividad frecuente en nuestra planificación didáctica requiere, como les contamos anteriormente, de cierta flexibilidad y apertura para desarrollar diferentes estrategias específicas y acordes a cada grupo de estudiantes. En el relato de los/as entrevistadas encontramos

diferentes situaciones que reflejan que el diseño de estrategias diversas es clave para lograr institucionalizar las TLD en las aulas y, fundamentalmente, para que la totalidad de estudiantes se vincule y disfrute de esta práctica.

Por ejemplo, la edad de los y las estudiantes, como así también el modo de organización de los grados, pueden requerir el desarrollo de diferentes estrategias. En el caso de niños y niñas de educación inicial, que están iniciando su alfabetización, equipos directivos y docentes han puntualizado en la siguiente serie de estrategias.

Por un lado, un aspecto clave a desarrollar durante la implementación de las TLD, que con participantes infantiles se vuelve aún más prioritario, es involucrar a las familias para que puedan acompañarlos en sus hogares con la lectura del texto y la selección del párrafo, oración (¡o bien imagen!) a compartir. Por otro lado, algunas/os docentes recomiendan iniciar las TLD leyendo en voz alta el texto e incluso, complementar ambas lecturas -una en la escuela y otra en la casa- propiciando más oportunidades de escucha y comprensión de la historia, así como de selección de alguna parte. Otra estrategia utilizada es iniciar las TLD invitando a niños y niñas a que seleccionen una imagen del texto, de modo que en primer lugar conozcan la dinámica y se adapten a ella, para luego pasar a seleccionar fragmentos del texto (¡con el apoyo de los familiares!).

Por otro lado, el modo de organización de los grados también puede requerir tomar algunas decisiones. Por ejemplo, en el caso de aquellas escuelas que se organizan en plurigrados o multigrados, los y las docentes recomiendan desdoblarse el grupo, considerando que el tiempo de atención de las y los estudiantes varían según su edad, lo que también repercute en la complejidad óptima del texto que se leerá.

“En mi caso personal intentar trabajar en un solo texto para los niños en plurigrado, resultó imposible. Primero, a veces nosotros tendemos a homogeneizar la estrategia, hacerla todo igual, y eso es imposible por los tiempos, por el nivel de atención que tienen los niños en los distintos niveles de escolaridad. Entonces, esa estrategia no me funcionó. El niño preescolar se paraba, era inquieto, se ponía disperso. Entonces, opté por realizar la Tertulia de manera escalonada: primero y preescolar; segundo y tercero; cuarto y quinto, para que se pudiera desarrollar la estrategia y

buscar textos acordes a cada nivel. También entonces para los niños más pequeños textos con más imágenes, con un poco de texto, y para los más grandecitos, con mayor cantidad de texto” (Wilson, Colombia).

Del mismo modo, algunas instituciones no cuentan en las aulas con el espacio requerido para poder realizar la ronda que caracteriza a las tertulias. En estos casos, los/as entrevistados/as resaltan la importancia de diversificar los espacios en los cuales podemos llevarlas a cabo. Aquí, será clave el involucramiento de los equipos de gestión, para acompañar y apoyar a los/as docentes en la utilización de otros espacios, tanto dentro como fuera de la escuela.

“Un desafío para nuestra institución fueron los espacios reducidos de las aulas o de la biblioteca. Nuestra institución es pequeña y nos cuesta hacer los círculos bellos que podemos apreciar en otras instituciones. Se superó saliendo al patio, o buscando aliados cercanos (instituciones que cuenten con sillas) para que nos presten sus ambientes” (Yuly, Perú).

Durante el 2020, en el marco de la pandemia por COVID-19, la falta de presencialidad en las escuelas también requirió del desarrollo de estrategias específicas para poder sostener la implementación de las TLD. Como mencionamos más arriba, en este marco, la respuesta de muchas escuelas fue continuar la implementación de modo virtual por medio de diferentes plataformas. La elección de la plataforma varió en función de los recursos disponibles en cada comunidad educativa. Así, mientras algunos/as docentes relatan haberlas realizado mediante las plataformas sincrónicas (como Meet, ZOOM o Teams), otros grupos optaron por utilizar grupos de WhatsApp.



En este audio, Jazmin Lizbeth Vasquez Chavez, estudiante de Perú, nos comparte su experiencia realizando TLD virtuales.

Revisión del rol docente

Como les contamos en el capítulo anterior, llevar a cabo el rol de moderación muchas veces entra en tensión con nuestro rol y formación docente tradicional. En este sentido, una acción clave para implementar las TLD y, sobre todo, para moderarlas, es revisar y reflexionar continuamente en torno a nuestro rol de moderación.

La gramática escolar se encuentra muy arraigada en nuestra práctica docente y, en algunas oportunidades, se traduce en que los/as docentes, al encarnar el rol de moderación, concentren más participación que los/as estudiantes durante las TLD (Lewinsky y Alem, 2020). Esto obviamente no representa lo que se espera que ocurra en una TLD, pero ¿cómo trascenderlo? “Un primer gran desafío fue ejercer el rol del moderador escuchando activamente y sin tomar la palabra”, señala uno de los docentes entrevistados. Desafío ampliamente compartido por sus colegas que también señalaban la dificultad de no responder de modo evaluativo a las intervenciones de los/as estudiantes. En la práctica, lleva su tiempo asumir que durante las TLD no se espera llegar a interpretaciones correctas, siendo todas potencialmente válidas y complementarias en el desarrollo de sentidos compartidos.

Frente a estos desafíos que el rol de moderación representa, debemos apostar a que con el desarrollo de la práctica iremos logrando limitar nuestra participación a lo que el rol de moderación requiere. Para lograrlo, los/as docentes entrevistados/as coinciden en la importancia de nunca dejar de revisar nuestra participación como moderadoras/es. En la próxima sección nos adentraremos con mayor detalle en la importancia de reflexionar sobre nuestra práctica, y les compartiremos una herramienta para poder registrar y revisar nuestras experiencias en moderar una TLD.

Otra estrategia relevante que agrega gran valor a las TLD es invitar a otros y otras a moderar. Aquí hay una gran variedad de actores para convocar como moderadores/as: estudiantes, docentes de otra sala o disciplina, directores/as, auxiliares, familiares, docentes en formación e incluso estudiantes de grados más avanzados. Para que esta apertura de la moderación a otras personas resulte hay que cuidar que estén ya familiarizadas con el funcionamiento de las TLD y que tengan claro el rol de la moderación.

“Una buena estrategia es involucrar a los padres de familia. Yo desde que empecé a realizar las tertulias así de manera muy sistemática, en mis grupos, abría la invitación a los padres de familia. en la primera reunión, les daba el horario y entonces les decía que ellos podían asistir a la tertulia, ya sea leyendo el texto y compartiendo, o nada más como oyentes. Y no fueron todos, por supuesto, nunca tuve muchos padres de familia. No crean que se desbordaron en la escuela. No. Pero hubo unos a los que sí les interesaron y eso fue muy enriquecedor, porque a partir de que hubo interés de parte de algunos de ellos, hubo quienes comenzaron a moderar” (Carmen, México).

Pistas para equipos de gestión

Los equipos de gestión -escolares o distritales- a diferencia de los/as docentes trabajan sobre un área de influencia mayor: la escuela o el distrito escolar. Se ocupan de la gestión pedagógica y administrativa, lo que engloba desempeñarse en una multiplicidad de situaciones, poner en juego habilidades muy diversas en interacción con una pluralidad de actores. Se espera que lideren las mejoras educativas, conformen equipos, acompañen a sus docentes, mantengan una comunicación fluida con estudiantes y familiares, eleven información al sistema educativo y puedan interpretarla para tomar mejores decisiones, administren la escuela y resuelvan cuestiones de infraestructura, por enumerar las principales acciones que definen a su rol.

En las últimas décadas, las investigaciones educativas han puesto el foco en mostrar la relevancia que ejercen los equipos de gestión, especialmente directoras/es, en liderar procesos institucionales que redunden en mejorar los aprendizajes de estudiantes y docentes. Por esto, se fueron considerando cada vez más actores clave del sistema educativo y hoy nadie imagina una mejora de la escuela que no comprometa a los equipos de gestión. Volviendo a las intenciones de este libro y de este capítulo final, sería imposible proyectar la institucionalización de las TLD en las escuelas o distritos escolares sin un claro involucramiento de estos actores.

A continuación, se presentan cinco dimensiones que fueron destacadas por los/as colegas entrevistados/as. Al igual que en la sección anterior, el orden no

sigue una secuencia estipulada ni temporal, en tanto se retroalimentan y potencian entre sí. Como la institucionalización de una nueva propuesta pedagógica es un proceso complejo, que requiere del trabajo organizado de más de un actor, que siempre presenta imprevistos y que se manifestará de forma única para cada institución, optamos por no presentarlo como un recorrido pautado e inflexible que sigue determinados pasos. Por el contrario, se presentan diversas acciones que varias escuelas destacaron por su centralidad en sus procesos de institucionalización y confiamos en que cada equipo escolar diseñará la estrategia más adecuada para su institución.

Partir del consenso y de trabajar con quienes desean hacer TLD

Las bases para institucionalizar las TLD que siguieron muchas escuelas comenzaron con un consenso colectivo y una convocatoria voluntaria de docentes que se sentían con motivación e interés por desarrollarlas con su grupo de estudiantes. Evocando los principios del aprendizaje dialógico esta forma de dar inicio al proceso ha dado resultado en diversas instituciones. Fue el marco institucional para presentar la propuesta, construir el consenso necesario que le otorgara legitimidad y contar con el espacio y tiempo que requiere la adopción de una nueva propuesta pedagógica, para la escuela y la comunidad educativa.

“Creo que establecer un acuerdo entre docentes, directivos y padres de familia para asumir este reto fue vital para que se llevara a cabo el éxito de la actuación educativa. Sin ese acuerdo, muy difícilmente se podrían haber realizado tertulias dialógicas literarias sistemáticas” (Wilson, Colombia).

En ese encuentro es necesario que se pueda compartir cuáles son las razones pedagógicas por las cuales se decide promover la realización de TLD en la escuela (o en el distrito), cuáles son sus bases científicas, en qué consiste la propuesta y qué resultados ha dado en otras escuelas. Si fuera posible, compartir una TLD con estos actores, ¡será una gran experiencia! Para esto, recuerden que pueden apoyarse en las plataformas virtuales si les resulta más viable. Como puntualizaremos más adelante, vivenciar tertulias dialógicas -sean literarias, artísticas o

pedagógicas- con docentes, personal auxiliar y, en ocasiones, con familiares, es una forma simple y de gran impacto para dar a conocer la propuesta, convocar a más docentes y sostener la formación en la propuesta.

Esta actividad de presentación y generación de consenso colectivo puede ser convocada por el equipo de supervisión de un distrito escolar como por el equipo directivo de una escuela. En ambos casos, el mensaje principal será mostrar la decisión institucional de comenzar a incluir las TLD a las propuestas pedagógicas de la/s escuela/s, explayando todos los argumentos que le dan solidez a esta decisión: las potencialidades de las TLD en sí, y también los motivos particulares, contextuales por los que se considera significativos incorporarlas a la experiencia escolar de esa/s institución/es. ¿Qué objetivos se esperan cumplir a partir de realizar sistemáticamente TLD? ¿Por qué esto es relevante para la comunidad escolar? Este punto se relaciona directamente con lo trabajado en la siguiente sección que aborda la articulación de las TLD con la planificación institucional, dimensión clave: construir consensos.

Poder convocar a las familias para que participen de esta actividad fue un rasgo especialmente valorado por las/os colegas. El rol de las familias para acompañar el desarrollo de las TLD es insoslayable, más aún en los primeros niveles educativos donde las/os estudiantes aún no son completamente autónomos en su lectura individual. Las familias pueden acompañar la lectura previa al encuentro y en la selección del párrafo que se quiere compartir. A su vez, como ya hemos presentado, leer en familia genera interacciones en torno a la literatura que son también formativas para los/as estudiantes. Comunicar a las familias cómo es la actividad y cuáles son los motivos pedagógicos por los que se opta desarrollarla abona a la calidad de su implementación y a adecuar las expectativas de todas las personas involucradas. Luego, una vez que ya estén realizando las TLD en la escuela, es muy enriquecedor invitar a familiares a participar.

Este encuentro de presentación de la propuesta también puede servir para resolver colectivamente cómo contar con los materiales necesarios para desarrollar las TLD. En muchas escuelas se han presentado inquietudes con relación a cómo conseguir libros para cada estudiante o en qué espacios realizarlas -especialmente en instituciones con aulas pequeñas- que han sido abordadas colectivamente. Han surgido propuestas variadas: desde hacer una colecta para la compra de libros a través de la realización de actividades culturales, articula-

ciones con otros actores o bibliotecas, hasta la puesta a punto de un espacio que estaba abandonado (un aula, espacio de computación, etc.). Complementariamente, la articulación con organismos educativos territoriales (Secretarías de Educación, Ministerios de Educación u organismos similares) para garantizar que los/as estudiantes tengan libros propios para realizar la TLD es una estrategia expandida en la región. La compra de libros representa una erogación pequeña para los presupuestos que suelen manejar estos organismos y genera un alto impacto en estudiantes y familias, especialmente de bajos recursos. Vale destacar que estas obras de literatura suelen ser más económicas porque muchas ya no tienen derechos de autor y hay una variedad de editoriales que las imprimen. A su vez, esta articulación posibilita darle continuidad a la implementación de las TLD e incrementa su legitimidad.

El segundo componente de esta dimensión es iniciar el desarrollo de las TLD con aquellas/os docentes que sienten motivación e interés por la propuesta. Este camino permite que su incorporación sea escalonada -es poco esperable que todo el equipo docente decida implementarlas en la primera etapa-, darle lugar a quienes muestran más interés en formar parte de este proyecto institucional desde sus inicios y respetar los temores, inseguridades o cuestionamientos que tengan los/as colegas que no sienten la seguridad o el atractivo de hacerlo. Imponer que se hagan TLD puede ser recibido con mucho cuestionamiento por el equipo docente y es muy contrario a los principios que la propia actividad encarna. Aun cuando sea un solo/a docente quien se suma, ¡ya se puede empezar! Y paulatinamente, se irán sumando otros y otras.

Esta decisión voluntaria da lugar a entablar un compromiso entre el equipo directivo y los/as docentes que predispone positivamente a los actores a sobrellevar el proceso de implementación de las TLD que, como todo proceso de aprendizaje y cambio institucional, tendrá sus tiempos y momentos.

“Pero es que hay una decisión voluntaria de la práctica de las actuaciones educativas. Y yo creo que eso es lo máximo. Este primer paso para decir “Okey. Tú decidiste. Ahora te comprometes a poner todo de tu parte para que esto salga bien”. Ese compromiso ya es tácito. Entonces, para comenzar, eso es muy bueno, es súper favorable” (Yúl, Perú).

La misma situación podría generar un/a supervisor/a con el equipo directivo de todas las escuelas que tiene a cargo, esto es promover la realización de las TLD empezando por aquellas escuelas donde el equipo directivo se muestra más interesado.

Articulación con el proyecto educativo institucional

Plasmar en el proyecto educativo institucional la realización de TLD y explicitar de qué manera esta propuesta pedagógica se relaciona con la propuesta educativa integral de la escuela o del distrito fue otro de los hallazgos identificados para institucionalizarlas. En esta línea, un primer punto que compete al equipo de gestión es encontrar la relación de las TLD con el currículum oficial que le otorga el marco a las prácticas de enseñanza. Esta misma necesidad fue destacada para docentes que se enfrentaron al ejercicio de revisar y decidir cómo reacomodar su planificación anual para incluirlas regularmente en sus clases. Desde el rol de gestión este ejercicio involucra revisar el currículum oficial a la luz tanto de la propuesta y sus potencialidades, como de la visión institucional/distrital y objetivos de aprendizaje priorizados. Es decir, encontrar qué puntos del currículum se relacionan con la propuesta de TLD y de qué manera las tertulias hacen sentido a la propuesta educativa de la institución o del distrito.

Esta acción fue muy ponderada por los actores por diversos motivos. Por un lado, mencionaban que este ejercicio permite mostrar que las TLD no son algo de afuera, sino que están relacionadas con el currículum oficial y con los objetivos institucionales de aprendizaje. Es habitual que los actores escolares e incluso familiares presenten dudas con relación al potencial de aprendizaje de las TLD en tanto es una actividad que no se evalúa, de participación voluntaria, que admite reflexiones y comentarios plurales, y donde el/la docente no controla ni dirige el intercambio. Estas características que son la riqueza de las TLD -entre otras tantas- también generan incertidumbres en las etapas iniciales. Sobrevuela la inquietud sobre qué van a aprender las/os estudiantes participando de TLD. Y lo cierto es que los aprendizajes que promueve son muchos, como hemos ido puntualizando a lo largo del libro. Una forma de atajar esta inquietud es presentar cómo se alinean las TLD con el currículum oficial y con el plan educativo de la escuela o distrito.

“Teníamos que ver cómo esto insertarlo en el currículo, porque no solamente era la propuesta de implementarlo, sino como insertarlo en el currículo que tiene el Perú. Entonces vemos que la propuesta iba en la mirada de ver qué áreas curriculares, qué competencias de las que se trabajan en el currículo, estaban asociadas a la implementación de las tertulias literarias. Miramos que una competencia que se fortalecía con este trabajo de las tertulias literarias era la comunicación oral en lengua materna, y otra que está muy relacionada es que la convivencia y participación democrática en búsqueda del bien común. Porque los estudiantes tenían ese espacio para tener un trato igualitario. Respetarse entre ellos mismos con los principios dialógicos que propone el proyecto” (Javier, Perú).

Este ejercicio incrementa la legitimidad con la que actores escolares y de la comunidad se aproximan a la propuesta. Legitimidad que es necesaria al interior de la escuela y también hacia afuera. Es decir, las escuelas deben dar cuenta a los actores intermedios de gestión por el modo en que planifican y desarrollan sus propuestas de enseñanza. Por este motivo, una planificación institucional que explicita las TLD como una estrategia orientada al aprendizaje también fortalecerá a la escuela con los equipos de supervisión.

“El otro desafío fue la Unidad de Gestión Educativa Local del Ministerio Educación¹¹ (UGEL). Nosotros debemos dar cuentas a la UGEL y recibimos visitas de monitoreo. Entonces uno de los desafíos también fue convencer al UGEL de que esa hora era exclusivamente destinada a la tertulia y ellos preguntaban: “¿Qué es una tertulia? ¿Dónde está la sesión de aprendizaje?”. Y para nosotros fue un reto el plasmar que la tertulia es una sesión de aprendizaje para que cuando venga el UGEL pues diga mira, aquí está mi sesión y déjame seguir haciendo lo que estoy haciendo. Y vencimos porque inclusive ahora la UGEL realiza sus tertulias pedagógicas” (Yuli, Perú)

11 La Unidad de Gestión Educativa es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional que tiene el propósito de implementar las políticas educativas regionales y nacionales en su ámbito territorial.

Más allá de este maravilloso relato donde la escuela pudo mostrar la relevancia pedagógica de la TLD y también contagiar interés a sus equipos de supervisión al punto que adoptaron la dinámica de tertulias dialógicas para leer textos pedagógicos, esta experiencia sintetiza una situación habitual para las escuelas que deciden incorporar nuevas propuestas de enseñanza.



Les compartimos dos exquisitos audios de mamás que participan de las TLD en las escuelas donde asisten sus hijas/os. Ambas comparten cuán transformador les resultó que la escuela abriera la invitación a familiares. Es emocionante conocer su experiencia y reflexionar sobre el valor de invitar a la comunidad a participar de las TLD; seguramente redundará en valiosos aportes para los/as familiares y enriquecerá el desarrollo de la propuesta. Les invitamos a escuchar a Areli Suarez Ramos y a Anatalia Odete Silva Vieira, familiares de escuelas de México y de Brasil, respectivamente.



La otra cara de la planificación institucional o distrital es el acompañamiento del equipo de gestión a la planificación docente; en este caso, a aquellos/as docentes que decidan desarrollar TLD. Esto quiere decir asistir en un proceso de

similares características al que describíamos recién, donde las TLD se incluyen a la mirada institucional y no quedan como una actividad paralela, por fuera de la propuesta escolar central. En la medida en que esto ocurra, las TLD harán sentido en el proyecto escolar y áulico.

“Otra cosa importante fue contextualizar, engranar, hacer un engranaje de las planificaciones que realiza con las tertulias. No hacer que para una tertulia sea una planificación diferente y aparte la que tenías que hacer, sino más bien acompañar cómo incluirla y articularla para que el maestro no sienta una carga. Porque ese también es el problema” es un exceso de trabajo”, “es más trabajo”. Entonces eso también es muy, muy importante.” (Lucy, Ecuador)

Equipos directivos y de supervisión que acompañan a su equipo docente en evaluar cómo resolver los desafíos que se le presentan con su planificación áulica, traccionan la realización de las TLD y empujan su institucionalización. Como se mencionó en la sección anterior, la articulación de las TLD con la planificación docente en muchas escuelas se plasmó en su calendarización pautando una frecuencia semanal.

Formación en la práctica

Habilitar y generar espacios de formación en los fundamentos teóricos y en las bases científicas de las TLD es un área de competencia directa de los equipos de gestión cuando el objetivo es institucionalizar la práctica. Esto subsume dos aristas que vale puntualizar. En primer lugar, el nivel de formación de los actores que desarrollen TLD está sumamente relacionada con la calidad y rigurosidad de la implementación y, por lo tanto, con el resultado que podrán generar en las/os estudiantes que participen. Las TLD son una propuesta de simple implementación -en tanto no se necesitan demasiados recursos ni de los más costosos, se pueden desarrollar presencial o virtualmente y atienden a aprendizajes constitutivos de la escuela-, pero reconfiguran el rol docente y el abordaje de la lectura literaria; ambos puntos estructurantes de la dinámica escolar y del modo en que se lee y aborda la literatura en las escuelas, Por este motivo, garantizar una for-

mación sólida del equipo docente y directivo, que incluya evidencias científicas de impacto social, es decir aquellas que han demostrado una mejora educativa e implementarlas con rigurosidad, es clave para que la actividad sea, efectivamente, una TLD. En segundo lugar, habilitar espacios de formación para desarrollar un proyecto institucional pertenece a la esfera de competencia de los equipos de gestión. Si bien, los/as docentes pueden realizar formaciones por su cuenta, la institucionalización de esta práctica no puede depender de la organización y disponibilidad individual de cada docente.

Esta dimensión puede desenvolverse de diversas maneras, en función de una multiplicidad de recursos disponibles que se detallan al final de esta sección. Una opción es ofrecer una formación en algún espacio institucional a cargo del equipo de gestión o bien, de algún referente escolar que ya haya realizado ese recorrido formativo. En este caso, dará más resultados si en algún momento de la formación se comparte y vivencia una TLD.

También es posible realizar tertulias dialógicas con el equipo docente: en función de qué texto se elija para leer. Puede optarse por artículos científicos y libros que expliquen las bases conceptuales de las TLD, textos clásicos de la pedagogía, como también textos de literatura clásica. Esta estrategia además de ser formativa -especialmente si se opta por textos científicos referidos a la propuesta- enlaza los vínculos entre el equipo escolar y abona a su desarrollo profesional. Es una experiencia transformadora para la escuela. María, docente de la provincia de Corrientes relata la experiencia de su escuela realizando tertulias dialógicas pedagógicas y rescata:

“Acá no estaba la directora, no estaba la vice, sino Clara, María, Andrea, Cecilia, cada una con su nombre, con su personalidad, con sus dificultades. Y éramos todos iguales. Y fue interesantísimo porque salió algo muy básico como el saludo diario, por ejemplo. Todos pudimos aceptar sin molestia alguna la opinión del otro. Se empezó a comprender realmente cuál era el concepto de las tertulias y eso facilitó muchísimo después el llevarla a la práctica en la escuela”.



Otra experiencia que ha dado buenos resultados y que puede complementarse con las anteriores es conformar un equipo escolar de referentes -pueden ser docentes, coordinadores/as de áreas curriculares, bibliotecarios/os, u otros perfiles que integren la escuela y tengan interés en adquirir este rol. Es prioritario cuidar que tengan una formación muy sólida en las TLD y cuenten con la disponibilidad para acompañar el proceso de implementación. En esta línea, el equipo de referentes puede participar de las primeras TLD asumiendo el rol de moderación a fin de ilustrar cómo se desarrolla y donde las/os participantes sean estudiantes y el/la docente del grupo. De esta manera, también los/as docentes -que ya conocen cómo es la TLD y qué se espera de la actividad- pueden ilustrar al grupo de estudiantes cómo se desarrollan los turnos de habla, la lectura del párrafo seleccionado y el comentario a continuación, etc.

“Los coordinadores que recibieron la formación, entraban al aula para actuar como moderadores, para que los docentes puedan ver un modelo de moderación, una modelización de la actuación. Y, al mismo tiempo, los maestros eran buenos modelos de participación para los estudiantes. Entonces, también se modelizaba la participación de los alumnos, de los comentarios. Fue muy bueno” (Rosana, de Brasil).

Por último, cabe destacar la relevancia que las/os colegas le atribuyeron a la formación continua. Esto es, darles continuidad a espacios de formación y

reflexión en torno, principalmente, a los principios del aprendizaje dialógico que son la base de las TLD. Este concepto socava la visión que la escuela tradicional encarna en torno al aprendizaje, al rol docente, a la verticalidad de los roles y decisiones. Por este motivo, su comprensión y puesta en práctica requiere de tiempo, de maduración, del desarrollo de un proceso de transformación progresivo del modo en que se dan las relaciones escolares y se transita en la escuela. Para ello, una buena opción es realizar tertulias dialógicas pedagógicas, como mencionamos arriba. Esta rutina de encontrarse para dialogar sobre libros y artículos científicos que desarrollan y estudian a las TLD y los principios teóricos que las sustentan, aumenta la formación de todo el equipo escolar y también favorece el acercamiento.

“Uno de los principales desafíos desde mi función es que algunos docentes no viven los principios del aprendizaje dialógico. Entonces creo que ahí tenemos un área de oportunidad muy grande porque ustedes saben que van de la mano: la aplicación de las actuaciones educativas de éxito con todo este proceso de transformación” (Tomás, de México).

En este proceso de formación, la realización sostenida de tertulias dialógicas será una gran aliada porque el grupo va comprendiendo y modificando su modo de sobrellevar la actividad tendiendo cada vez más al respeto por la dinámica. Una parte relevante de aprender a realizar TLD -con todos los pasos que requieren: selección del texto, planificación, moderación, seguimiento de estudiantes, etc.- es realizándolas con frecuencia. ¡Aprendemos haciendo!

Sea cual fuera la estrategia de formación -inicial y continua- por la que se opte, será clave que se habilite desde el equipo de gestión tanto escolar como de supervisión. En efecto, en muchos sistemas educativos la autorización del tiempo institucional de las/os docentes -es decir, la habilitación a que participen de espacios de formación en horario laboral- recae finalmente en estos equipos. Y, por este motivo, el nivel de apertura y de involucramiento de estos actores resulta importante cuando se busca impulsar una institucionalización de la práctica.

La Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje ha generado contenido de formación de uso gratuito. Son herramientas que pueden apoyar sus espacios de formación sobre TLD y los principios del aprendizaje dialógico.

Por un lado, les acercamos cursos virtuales y auto asistidos disponibles en el Portal Latinoamericano de Comunidades de Aprendizaje. Son ocho módulos. Específicamente, para apuntalar la formación inicial y continua sobre las TLD les sugerimos realizar los cursos de Tertulias Dialógicas y el de Formación Dialógica. El único requisito para acceder a estos cursos es generar un usuario y contraseña. Les invitamos a conocer esta propuesta de formación en la [sección Cursos](#).

Por otro lado, también ha desarrollado un portal sobre tertulias dialógicas -al que ya hemos hecho referencia- que contiene una sección específica con variados materiales de formación: vídeos, artículos, manuales y una sección de preguntas frecuentes. Les alentamos a entrar en la [sección de Formación](#) y recorrer estos materiales que fueron criteriosamente seleccionados.

Acompañamiento sostenido

Acompañar sostenidamente a aquellas/os docentes que inicien la realización de TLD es otra de las acciones destacadas y se encuentra en estrecha relación con la dimensión anterior. Esto conlleva a un involucramiento activo por parte del equipo de gestión en las primeras etapas de implementación en el aula. Dora Inés Alarcón, de Colombia, describe este proceso de la siguiente manera:

“No es un tema de decir bueno, ya se tomó la decisión, ya tú eres docente, pégala, tú verás cómo te las arreglas. Sino que hay que estar allí. Entonces, por ejemplo, en mi caso yo soy directora de preescolar y las profesoras tenían mucho susto e incertidumbre. Entonces casi que las primeras tertulias fueron acompañando a la docente y decir: “Bueno, vamos a aprender y vamos a ir mirando qué cosas van resultando y cómo vamos”. Pues como puliendo el espacio, haciendo que los niños puedan incorporarse. Esto permitió que las docentes me vieran como coequipera en el propósito que nos habíamos puesto de iniciar el proceso, y no como a quien deben rendir el informe de su cumplimiento en la implementación. Fue una posibilidad de ir encontrando respuestas juntas a las inquietudes que nos surgían”.

Este acompañamiento puede manifestarse participando de las TLD, manteniendo conversaciones posteriores para evaluar en conjunto cómo va el proceso, revisión conjunta de las planificaciones, intercambios en torno a la elección de libros, entre otras acciones posibles. En el apartado final de este capítulo, compartimos estrategias de reflexión sobre la práctica que pueden impulsar tanto docentes como equipos de gestión.

Parte de estas acciones de seguimiento pueden ser coordinadas por el equipo de gestión y articularse con otros actores escolares. Esto es una buena opción para descomprimir al equipo directivo de asumir de forma plena esta tarea lo que, en algunos casos, resulta incompatible con su agenda. Como mencionamos anteriormente, conformar un equipo de referentes puede resultar adecuado, siempre que las condiciones institucionales lo permitan; es decir, que haya personas con roles institucionales disponibles -docentes, bibliotecarios/as, preceptores, por ejemplo-. En especial, han surgido experiencias locales donde los/as bibliotecarios/as asumen un rol protagónico en el acompañamiento a la implementación, pues encuentran una sinergia entre los propósitos de las TLD y los objetivos de la biblioteca como espacio escolar. Las TLD estimulan la lectura de libros, por lo que estos comienzan a utilizarse más y circular, a la vez que la biblioteca en sí -dependiendo de cómo sea su capacidad física- puede volverse el escenario de la ronda.

“Soy bibliotecaria y mi primer desafío en masa era que en mi biblioteca tenga usuarios y vistas, porque libro no hojeado, es libro no usado. Cuando llegó la propuesta de Comunidades de Aprendizaje para esta actividad me pareció un desafío enorme. Me fui organizando, haciendo cronograma con distintos docentes. Primero, de forma voluntaria, a ver quienes querían, y los que primero se prendieron fueron los profesores de lengua. Comencé con el ciclo básico que eran chicos que venían con una práctica de la primaria, con la lectura en la biblioteca, costumbre que pierden en la secundaria. Entonces, el primer desafío fue empezar a organizar. Cuando vi que era algo desestructurado, sin mesas ni sillas alineadas, sin docentes enfrente, fui estudiando la metodología. Y armé una biblioteca móvil. Me fui al patio, al salón de usos múltiples. Nos poníamos en el piso con almohadones, para que los estudiantes sientan un momento de relax, y que la lectura de un capítulo no los asuste” (Viviana, de Argentina).

Ser aliados del proceso, estar presentes, habilitar el diálogo para conversar sobre las dificultades, valorar los avances y mostrarse con apertura para escuchar y resolver en equipo son aspectos centrales para dar lugar a un acompañamiento que redunde en una progresiva institucionalización de las TLD. Esto abonará a que hagan sentido en la propuesta educativa de cada docente.

“El segundo desafío, que los docentes se apropiaran del ejercicio de la tertulia dialógica, no como un cumplimiento con la coordinadora, no como un cumplimiento a un tema institucional, sino que era un ejercicio que quien salía beneficiado, pues principalmente era el niño, en su proceso de socialización, de desarrollo de habilidades comunicativas y en su derecho de participación. Y en eso, ellas como docentes, en la medida que el mismo grupo iba empezando a apropiarse de la dinámica y la rutina; que ellas debían creer que realmente lo que hacían era un proceso que les iba a definir ganancias del proceso de enseñanza aprendizaje” (Rosana, Brasil).

Acciones de reconocimiento colectivo

La última dimensión de esta sección refiere a la realización de espacios de reconocimiento colectivo para destacar tanto a las TLD como propuesta de lectura dialógica, como a aquellas/os docentes que inician el desarrollo en sus aulas o bien a acompañar su realización.

El primer punto está vinculado a la formación continua, pero también podría materializarse en acciones más puntuales donde se comparta el resultado de alguna investigación científica, o se convoque a alguna persona que pueda profundizar sobre las potencialidades de las TLD. Tal vez, se puede aprovechar alguna efeméride referida a la lectura o algún evento escolar vinculado a esta temática, al diálogo igualitario, a la participación ciudadana que sirva como marco para refrescar cómo es una TLD y de qué manera refuerza los aprendizajes y mejora la convivencia.

El segundo, refiere a darle lugar y visibilidad a los/as protagonistas que están impulsando las TLD en sus aulas y a quienes están acompañando el proceso -especialmente, si hay un equipo de referentes a cargo de esta tarea-. Esto puede ocurrir en reuniones de equipo donde estas personas puedan tomar la palabra

y contar cómo están resultado, en mensajes institucionales donde se destaque y valore el esfuerzo (¡y valentía!) que dedican a incorporar una propuesta nueva, a ponerse en otro lugar frente al grupo de estudiantes, a desaprender y aprender una vez más. Lily, de Chile, destacó esta acción como parte de sus aciertos para institucionalizar las TLD:

“El primero que inició fue justamente Manuel y lo que hicimos, no sé si estratégicamente, fue darle mucho protagonismo a él porque era el primero que estaba incursionando en esto. Nos sumamos a sus TLD”.

Las posibilidades para reconocer colectivamente a quienes están embarcados en esta propuesta son infinitas y cada escuela encontrará su forma, su momento. Lo importante es mostrar el apoyo institucional que tienen las TLD y el equipo que se está sumando desde su implementación.

Pistas para la reflexión y el seguimiento

El seguimiento y revisión continua de las TLD es una de las dimensiones más valoradas por todas/os las/os entrevistados/as. En este sentido, se mencionan dos estrategias. Por un lado, abrir paso a procesos de reflexión continua sobre cada TLD, con el objetivo principal de habilitar la revisión de la experiencia a cargo de los/as docentes. Por el otro lado, realizar un seguimiento y monitoreo de la implementación de las TLD a nivel institucional, con cierta frecuencia definida, bajo el propósito de garantizar la implementación rigurosa y de calidad de la práctica, y realizar un registro de su institucionalización en la escuela o bien en el distrito escolar. En el desarrollo de esta segunda estrategia, los equipos de gestión cumplen un rol clave.

A modo de cierre del tercer y último capítulo de este libro, queremos compartirles estas dos estrategias que los/as colegas entrevistados/as destacaron, no solo para alcanzar la institucionalización de las TLD, sino también para habilitar un proceso de mejora continua de su implementación.

Reflexión sobre la práctica

En cuanto a la primera estrategia, el registro y desarrollo reflexivo de la experiencia, es un aspecto clave en la mejora de las prácticas docentes, en tanto constituye una vía para tomar conciencia sobre lo que hacemos: cómo, por qué, y con qué modelos de referencia (Anijovich, 2009; Davini, 2015). Así, la sistematización y reflexión de nuestras prácticas nos permiten no solo reconstruir y reinterpretar lo que aconteció, sino también reorientar acciones futuras (Alliaud, 2004; Litwin, 2008). Nos habilita también a identificar aciertos y errores, límites y posibilidades de las propuestas que desarrollamos, volviéndonos conscientes de nuestras acciones para modificar y mejorar todo aquello que esté a nuestro alcance.

Los dispositivos que usamos diariamente en las escuelas para documentar nuestras acciones (planificaciones, informes, legajos, planillas, etc.), si bien son útiles para otros fines, dificultan la representación y la recreación de las experiencias en toda su dimensión pedagógica (Suárez, 2007). Desde esta perspectiva, los invitamos a incorporar dispositivos específicos, diseñados para el registro y la reflexión de las TLD que llevamos a cabo en el aula.

MÁS INFORMACIÓN

Herramienta de registro y reflexión sobre las TLD

La [herramienta](#)¹² que les compartimos a continuación como anexo en este libro es un dispositivo válido para registrar distintos aspectos de la TLD. Este dispositivo, les permitirá registrar y reflexionar sobre la experiencia de TLD una vez que la hayan desarrollado. El objeto de reflexión será identificar aspectos involucrados en la dinámica de las TLD y en sus propias experiencias como moderadores/as.

Sabemos que los tiempos de trabajo en la escuela son acotados y que, muchas veces, las actividades de reflexión se dejan de lado. Sin embargo, les proponemos que aprovechen esta oportunidad para probar esta herramienta y sumarla como parte de la implementación de las TLD. La utilización de este cuestionario de modo continuo y sostenido, puede enriquecer sus TLD, potenciando y enriqueciendo los espacios de diálogo y escucha que se habilitan en su desarrollo.

12 También podrán encontrarla al final del libro.

Este dispositivo también los ayudará a identificar las diferencias entre lo planeado, lo que esperábamos que ocurra, y lo que realmente ocurrió. Además, les permitirá prepararse para resolver mejor distintos acontecimientos que pueden suceder en futuras TLD. Siéntanse libres de sumarle otras preguntas de reflexión que les parezcan importantes y no hayan quedado contempladas.

Creemos que este es un recurso muy potente porque les ayudará a revisar y mejorar continuamente la dinámica de trabajo en esta propuesta y su participación como moderadores/as. ¡Ojalá se animen a probarlo!

Dentro de esta estrategia, un aspecto resaltado por varios/as colegas entrevistados/as, es la riqueza de compartir el proceso reflexivo con colegas. Así, por ejemplo, en algunas escuelas se realizan “intercambio de observadores”. Es decir, un/a docente - de la misma institución educativa, o incluso de otra - participa de la TLD de un/a colega como observador/a, y luego reflexionan dialógicamente sobre cómo aconteció la práctica, y que se podría mejorar a futuro para garantizar su calidad.

“Un intercambio de observadores: viene el maestro de otra institución educativa y observa tu tertulia como lo estás haciendo tú. Ya después que ha observado, nos sentamos y hacemos una tertulia de lo que hemos observado. Entonces todo el mundo recibe la retroalimentación, y también yo. Quizás como maestro observo que otro maestro estaba haciendo algo que a mí nunca se me pudo haber imaginado, pero lo vi. Entonces también estoy haciendo un proceso de aprendizaje dual” (Lucy, Ecuador).

Seguimiento de la implementación

Una segunda estrategia es el seguimiento y monitoreo de la implementación a nivel institucional. Aquí los equipos de gestión escolar, tanto directivos como inspectores, cumplen un rol fundamental.

Para el desarrollo de esta estrategia, algunas instituciones realizan un monitoreo cada cierto tiempo, mayormente al cierre de cada semestre, acompañado por una jornada de reflexión colectiva. El monitoreo se implementa mediante una planilla, que les permite a los equipos directivos registrar información cla-

ve sobre la implementación de las TLD durante un período determinado, por ejemplo, un semestre. Así, suelen registrar información de todos los grados y secciones que implementan la propuesta, sobre una serie de variables consideradas relevantes para conocer cómo está siendo el proceso de implementación. Entre algunas de las dimensiones que destacaron los/as colegas consultados/as, resaltan: regularidad de las TLD implementadas, el/los libro/s utilizado/s, una aproximación al porcentaje de participación de los/as estudiantes, observaciones generales, etc. Será motivo de diálogos y acuerdos qué dimensiones son las prioritarias a incluir en este monitoreo institucional.

Como les mencionamos, los equipos de gestión escolar cumplen aquí un rol clave. Por un lado, definen en qué momento será más oportuno realizarlo, y por otro, se involucran en el proceso. Inclusive, los/as entrevistados relataron casos donde el monitoreo lo llevan a cabo los propios inspectores, con el propósito de realizar un seguimiento de la implementación a nivel distrital y, fundamentalmente, para acompañar y apoyar a directivos y docentes en la apuesta por la implementación de las TLD. Así lo relata, por ejemplo, Mariel de Argentina, quien se desempeña como inspectora en el nivel primario:

“Nosotras, como inspectoras, hicimos un trabajo de monitoreo una vez por trimestre. Con una planilla y una grilla de observación, íbamos a las escuelas y recabábamos datos de lo que sucedía. Por ejemplo, casos concretos, si había un calendario de tertulias, cuantas TLD se habían implementado por grado y por sección, con qué materiales estaban trabajando. Además, entrevistamos a docentes, alumnos y familiares, para conocer cómo les estaba resultando la experiencia. Luego de ello, generamos asesoramientos y orientaciones. Además, es importante que el docente y el directivo vean al inspector en la misma línea y pierdan el miedo para establecer diálogos sobre el sentido de la propuesta y como alcanzar calidad en la implementación de la práctica”.

Los actores entrevistados relatan la importancia de que equipos directivos e inspectores se involucren en este proceso, ya sea llevándolo a cabo, como así también reconociendo los avances, e involucrándose activamente en los desafíos que aún se presentan en la implementación de las TLD.

En la mayoría de las instituciones, luego de completar estas planillas (ya sea en manos de docentes, directivos o inspectores), se desarrollan jornadas de reflexión. En estos espacios, docentes, equipos directivos e de inspección comparten los logros vivenciados, como así también los desafíos comunes y particulares que aún se presentan. Estas instancias son muy enriquecedoras para diseñar de modo colectivo acciones que permitan superar los obstáculos y continuar mejorando la rigurosidad de su desarrollo. Así, son jornadas que, además de potenciar la institucionalización de las TLD, promueven el involucramiento de todos y todas en torno a la mejora continua de la implementación.

Esperamos que el contenido compartido en este tercer capítulo les haya brindado las claves necesarias para animarse a implementar las TLD en las aulas, escuelas y/o distritos en que se desempeñan diariamente. Confiamos en que las herramientas aquí compartidas serán de utilidad para abrir camino hacia la implementación rigurosa y frecuente de las TLD.

A MODO DE CIERRE

En las páginas de este libro, nos sumergimos en una propuesta de lectura transformadora. El recorrido se organizó en cuatro apartados. El primero narra el origen y el presente de las TLD: da cuenta de los principales sucesos que posibilitaron que esta propuesta creada en 1978 en la escuela de personas adultas de Barcelona, la Verneda Sant-Martí, hoy se realice en más de 15 países, muchos de América Latina. El siguiente acápite presenta los fundamentos teóricos que sustentan a las TLD: un recorrido conceptual que parte por el aprendizaje dialógico, para adentrarse en el concepto de lectura dialógica y llegar, finalmente, a las TLD. El tercer capítulo se adentra en profundidad en la propuesta: describe, precisa y recorre al detalle cada uno de los aspectos que definen a una TLD. Por último, el capítulo final recoge la experiencia de diversas escuelas latinoamericanas que las realizan hace tiempo y acerca diversas estrategias para institucionalizar las TLD en la escuela. presentan experiencias desarrolladas por colegas de la Red LATAM para institucionalizar las TLD en sus escuelas o municipios escolares, con el fin de convocar a más docentes a su realización, garantizar una implementación rigurosa y generar mayor impacto en la formación integral de sus estudiantes.

Todos los capítulos fueron acompañados por una serie de preguntas que invitan a reflexionar, a frenar y conectar la lectura con sus propias vivencias y prácticas diarias. Este diálogo interno que esperamos se haya podido recrear con ustedes, lectores y lectoras, anhela convocar algo de la dinámica de las TLD, entre el libro y quienes lo leen. Como les contamos, las TLD movilizan a las personas que las realizan, y esperamos que hayan podido transitar algo de esta experiencia transformadora a lo largo de estas páginas.

Para potenciar el recorrido, las páginas de este libro fueron nutridas por los testimonios de docentes, estudiantes, equipos directivos, de supervisión y de familiares de todos los países de la región, que compartieron generosamente sus experiencias. Sus valiosos relatos dan cuenta de qué aprendizajes se potenciaron, qué aspectos valoran más y por qué, qué desafíos tuvieron para implementar esta propuesta y qué estrategias desplegaron para lograrlo.

Además, el libro acerca una diversidad de materiales y herramientas: biblioteca virtual donde encontrarán libros de literatura clásica de acceso libre y gratuito

para realizar la propuesta, materiales de formación -en formato video, conferencia, documentos, guías y cursos autoasistidos, herramienta para agendar una TLD y enviar invitaciones, y herramienta de registro y reflexión para acompañar su implementación y propiciar una reflexión sobre la práctica. Confiamos en que estos recursos amplíen su formación y les resulten de utilidad para desarrollarlas en sus escuelas.

Finalmente, a lo largo de todo el recorrido les transmitimos nuestra experiencia, como así también nos apoyamos en las investigaciones científicas que han demostrado que las TLD tienen múltiples resultados en mejorar los aprendizajes y la convivencia de todo el grupo de estudiantes, cuando su implementación es rigurosa y frecuente. Quienes participan de forma regular en TLD mejoran su forma de expresarse y su capacidad para comprender textos, sienten más interés por la literatura, mejoran su autoestima y autoimagen. También se promueven vínculos más solidarios entre el grupo de participantes, lo que mejora su capacidad de empatía y de respeto hacia las otras personas. Son una experiencia que deja marcas y transforma tanto a niñas/os, como a personas adultas, a estudiantes como a docentes.

Con la fuerte convicción de la pertinencia y relevancia educativa que tienen las TLD -en el mundo pre y post COVID-19-, auguramos que este material resulte una motivación para realizarlas con sus estudiantes, colegas y con la comunidad educativa y, especialmente, que sientan que tienen una formación sólida para encararlas con confianza pedagógica. Estamos seguras de que la experiencia les resultará transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Cuxart, M. P., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros «inexpertos». Biografías, trayectorias y práctica profesional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-13.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, G., Sabelli, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Aubert, A. & Soler Gallart, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. *The Praeger handbook of education and psychology*, 3, 521-529.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Garcia, C. & Racionero, S. (2009). Dialogic learning, *Culture and Education*, 21:2, 129-139, DOI: 10.1174/113564009788345826
- Bajour, C. (2014). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Polity.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc Libros.
- Bourdieu, P., & Mizraji, M. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Cardini, A., Coto, P., Lewinsky, V. (2018). "Tertulias Dialógicas Literarias: una práctica de lectura en las aulas de Argentina". *Novedades Educativas*, N° 331, p. 38-43.
- Comunidades de Aprendizaje. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Comunidades de Aprendizaje. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- Comunidades de Aprendizaje [Instituto Natura] (2020) "Tertulias literarias como disciplina obligatoria" en Youtube. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=M25rvvxexX0>

- Comunidades de Aprendizaje, (s/r). Formación de Formadores en Comunidades de Aprendizaje: reflexiones del recorrido formativo.
Disponible en: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/481/6c32fc31566b9386bfa14afdf2592bbf.pdf>
- CREA. Community od Research on Excellence por All.
<https://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>
- CREA (2007). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 6.th FP European Commission (VI Programa Marco de la Unión Europea).
- CREA (2018a). Módulo 7: Tertulias Dialógicas. Formación en Comunidades de Aprendizaje. Disponible en: <https://www.step4seas.org/>
- CREA (2018b). Módulo 2: El Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Disponible en: <https://www.step4seas.org/>
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas.
<https://confapea.wordpress.com/>
- CONFAPEA, (s/r). Manual de Tertulia Literaria Dialógica.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L. y Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-249.
- Dubois, M. E. (1991). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. transformar la educación (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Elboj Saso, C., & Pérez, E. O. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (48), 91-103.
- Escola d'Adults de la Verneda- Sant Martí.
<http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/3>

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Ortega, S., & Racionero, S. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia EDITORIAL.
- Flecha, R., García Carrión, R., & González, A. G. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias Transfer of Dialogue-based Literary Gatherings to Prisons. *Revista de educación*, 360, 140-161.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465.
- Flecha, R. (Ed.), INCLUD-ED Consortium (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Heidelberg: Springer.
- Flecha, R., & Álvarez Cifuentes, P. (2015). Comunidades de aprendizaje.
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225.
- Freire y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del oprimido* [30ª. Ed.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fresnada, R. G. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre lectura*, (5), 52-58.
- García Carrión, R. G., & González, A. G. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias *Revista de educación*, 360, 140-161.
- García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me: The Personal Narrative of an 11-Year-old Boy in a Rural Community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919.
- García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A., & Buslón Valdez, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132.
- García-Carrión, R., Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Journal of Parents and Teachers*, (367), 42-47.

<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>

- García Carrión, R., y Villardón-Gallego, L. (2018). Juntos mejoramos y aprendemos más: cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado. *DEUSTO Social Impact Briefings No. 3* Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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.
- Giner Gota, E. (2019). *Amistades creadoras*. Barcelona: Hipatia Press.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, 5, 52-58.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I-II. Madrid: Taurus
- Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England. *In FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 58, No. 1, pp. 15-25). Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.
- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzalez-Diaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). How Shakespeare tempests the brain: neuroimaging insights. *Cortex*, 49(4), 913-919.
- Lewinsky, V. y Alam, F. (2020). El habla en las Tertulias Dialógicas Literarias: Un estudio con docentes y estudiantes de 6to grado de la provincia de Santa Fe. *Revista de Psicología*. Año 2020. Vol. 16, No 32, pp. 119-139.
- Litwin, E. (2008). Evaluar la enseñanza. En Litwin, E. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Alvarez, P. (2016). (Im) Politeness and interactions in dialogic literary gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11.
- Lopez de Aguilera, G. (2019). Developing school-relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. *Int. J. Educ. Psychol.* 8, 51-71. Disponible en: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/4028>
- Mello, R. R. (2003). Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógico. *Revista Contrapontos*, 3(3), 449-457.
- Mello, R. R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación*, 21:2, 171-181, DOI: 10.1174/113564009788345871.

- Mello, R. R., Braga, F. M., & Gabassa, V. (2012). *Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. SciELO-EdUFSCar.
- Mello, R. R., & Braga, F. M. (2018). School as learning communities: an effective alternative for adult education and literacy in Brazil. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 114). Frontiers.
- 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., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Reis, T. A. B., & Giroto, V. C. *Leitura de clássicos universais no ciclo da alfabetização: aprendizagem por meio da tertúlia literária dialógica*. Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários, 37, 79-93.
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-Being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*, 11. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.567449/full#B32>
- Searle, J. & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard educational review*, 69 (3), 320-335.+
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. diálogo entre john searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Siles, B. (2012). Inteligencia cultural, la inclusión de todas las voces. *Suplemento Escuela*, 3, 3-4.
- Soler Gallart, M. (2001). *Dialogic Reading: A New Understanding of the Reading Event* (Doctoral Dissertation). Boston: Harvard University.
- Soler Gallart, M. (2001). Lectura dialógica en la primera infancia. *Guix d'infantil*, (3), 12-14.
- Soler Gallart, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador», en Teberosky y Soler (eds.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE)/Horsori.

- Soler Gallar, M. (2011). Editorial. *European Journal of Education*, 2(46), 169–172.
- Soler Gallart, M. & Rodrigues de Mello, R. (2020). *School as learning communities*. DIO Press.
- Suárez, D. H. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa*. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: *Sverdlick, I. (Comp.). La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tertulias Dialógicas. Movimiento Latinoamericano 2020. <https://tertuliasdialogicas.com/>
- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2008, 46, p. 71-87.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge journal of education*, 43(1), 17-33.
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Zamero, M. y Scasso, M. (2019). Aportes de las Tertulias Dialógicas Literarias a los los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario y desafíos de implementación a escala. Instituto Natura y Fundación Quantitas.

Acerca de CIPPEC

CIPPEC es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas. Su misión es proponer políticas que anticipen los dilemas del futuro mediante la investigación aplicada, los diálogos abiertos y el acompañamiento a la gestión pública.

Acerca de Instituto Natura

El Instituto Natura fue creado en el 2010 en Brasil con el propósito de ampliar las inversiones en Educación ya realizadas por Natura desde 1995. Estas inversiones sólo son posibles a partir de la venta de los productos de la línea Natura Creer para Ver, comercializados por las Consultoras y los Consultores Natura, sin obtención de ganancia para ellos ni para la empresa. Todos los recursos recaudados son destinados a los proyectos de educación desarrollados por el Instituto Natura.

En los países de América Hispana donde Natura tiene operaciones, la línea de productos Creer para Ver existe desde 2008 en Argentina y 2009 en Chile, Colombia, México y Perú.

Los fondos recaudados en estos países fueron invertidos por Natura en proyectos locales como la implementación de Comunidades de Aprendizaje.

A partir de 2019, comienza a planificarse la apertura de Instituto Natura en los países de América Hispana, con el mismo propósito y visión que en Brasil.

En estos países nos enfocamos en tres compromisos: contribuir a la implementación de políticas públicas eficaces a escala, promover la articulación multisectorial con agendas prioritarias de educación, y desarrollar programas de educación y movilización para Líderes y Consultoras y Consultores Natura.

Acerca de las autoras

Alejandra Cardini. Directora del Programa de Educación de CIPPEC

Mi primera formación y mi primer trabajo fue como docente de primaria. Si bien mi carrera profesional tomó rumbos por fuera del aula, el sentido principal de mi trabajo sigue siendo mejorar la educación. Desde CIPPEC lo hago a través del apoyo a la construcción de políticas educativas que logren enriquecer y mejorar las interacciones entre docentes y estudiantes. Cuando conocí a las Tertulias Literarias Dialógicas comprendí plenamente su potencial y reviví mis experiencias como maestra. ¡Cuánto me hubiese gustado poder realizarlas con mis estudiantes de primaria!

Carla Paparella. Coordinadora del Programa de Educación de CIPPEC

Mi pasión por la educación se fortaleció gracias a conocer y coordinar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. En particular, las TLD despertaron un interés especial. Haber acompañado a pensar cómo implementarlas a escala para potenciar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes es un hito profesional que atesoro profundamente. Estoy convencida que las TLD son un aporte pedagógico y social de gran valor para la educación latinoamericana.

Carolina Semmoloni. Analista del Programa de Educación de CIPPEC

En los últimos cinco años acompañé a escuelas de distas regiones, niveles y modalidades en la de implantación de Tertulias Dialógicas. La experiencia compartida con supervisores, directivos, docentes, auxiliares, familiares y estudiantes me resultó conmovedora. Como educadora, encontré en las TD lo simple, singular y transformador de la educación: el dialogar y recrear sentidos colectivamente.

Herramienta de registro y reflexión sobre la experiencia de Tertulia Literaria Dialógica (TLD)

Queridas/os lectoras/es, les acercamos esta herramienta para acompañar el desarrollo de las TLD desde la reflexión y en pos de garantizar su rigurosidad en la implementación. Verán que en muchas preguntas figura la opción “Observación”, como complemento a opciones de respuesta dicotómicas; allí podrán escribir observaciones pertinentes para cada aspecto contemplado en esta guía.

REGISTRO DE TLD

- Fecha de TLD: _____
- Grado/Año donde realizaste la TLD
 1 2 3 4 5
 6 7 Otro: _____
- ¿Qué duración aproximada tuvo la TLD?
 Entre 10 y 15 minutos
 Entre 16 y 30 minutos
 Entre 31 y 45 minutos
 Más de 45 minutos
 Otro: _____
- ¿El texto elegido es una de las grandes creaciones literarias de la humanidad?
 Sí
 No
- ¿Resultó adecuado para el grupo de participantes?
 Sí
 No
 Observación: _____
- ¿El texto fue seleccionado especialmente para la TLD o lo estaban trabajando en clase?
 Texto seleccionado especialmente para la TLD
 Texto que estaban trabajando en clase

TEXTO

- ¿Qué texto seleccionaron para la TLD?
Indicar: Nombre del texto, autor y apartado trabajado. Ejemplo:
“Sueño de una noche de verano”
Shakespeare; capítulo 1.

- ¿Todo el grupo de participantes tuvo acceso al texto antes de la TLD?
 Sí
 No
 Observación: _____

- ¿Todo el grupo de participantes leyó el texto antes de la TLD?
 - Sí
 - No
 - Observación: _____
- ¿Cómo lo leyeron?
Para la TLD es necesario que todo el grupo de participantes lea el texto previamente. La lectura puede realizarse de diferentes maneras. Indicá la cantidad de estudiantes que optó por cada modalidad.

	Ningún/a estudiante	Menos 25%	Entre 26% y 50%	Más 76%
Individualmente				
Con ayuda de un/a compañero/a				
Con ayuda de familiar				
Con ayuda de docente				
En la hora de clase, junto al resto de estudiantes				

DINÁMICA DE TLD

- ¿Cómo fue la disposición espacial durante la TLD?
 - Todas las personas se sentaron en una ronda a la misma altura
 - Estudiantes se sentaron en una ronda y el docente permaneció fuera de la ronda
 - Todas las personas se sentaron en filas, mirando al pizarrón

- La TLD fue virtual
- Otro: _____
- ¿Los/as participantes intervinieron durante la TLD?
 - Sí
 - No
- ¿Qué porcentaje de participantes intervino?
 - Menos del 25%
 - Entre el 26% y el 50%
 - Entre el 51% y el 75%
 - Más del 75%
- Durante la TLD, ¿en qué medida ocurrió lo siguiente?

	Menos 25%	Entre 26% y 50%	Entre 51% y 75%	Más 76%
Los/as participantes que quisieron participar, pudieron hacerlo.				
Los/as participantes respetaron los comentarios hechos por los otros.				
Los/as participantes seleccionaron frases, oraciones o palabras del texto a partir de las cuales intervinieron en la Tertulia.				
Los/as participantes que realizaron comentarios sobre aportes de colegas, articularon su intervención con la enunciada.				
Los/as participantes realizaron comentarios respetuosos de la Declaración de Derechos Humanos.				
Los/as participantes realizaron comentarios respetuosos de la Declaración de Derechos Humanos.				

- ¿Moderador/a y participantes intervinieron en la TLD a partir de actos comunicativos dialógicos?
 - Sí
 - No
 - Observación: _____
- ¿El intercambio ocurrido durante la TLD habilitó una creación intersubjetiva de sentidos sobre el texto?
 - Sí
 - No
 - Observación: _____
- ¿Entre moderador/a y participantes se logró que la TLD sea un espacio respetuoso y solidario para participar?
 - Sí
 - No
 - Observación: _____
- ¿Moderador/a y participantes utilizaron un tono de voz adecuado para que todas/os se pudiesen escuchar?
 - Sí
 - No
- ¿Quién moderó registró los turnos para participar?
 - Sí
 - No
- ¿Quién moderó pudo garantizar la circulación de la palabra durante la TLD?
 - Sí
 - No
- ¿Quién moderó intervino para que todas/os se escuchasen?
 - Sí
 - No
- De participar el/la moderador/a del intercambio, ¿lo hizo bajo los principios del aprendizaje dialógico, sin exponer su interpretación como la correcta y aportando argumentos de validez?
 - Sí
 - No
- ¿Quién moderó pudo garantizar que no se evaluaran ni juzgaran los comentarios de quienes participaron?
 - Sí
 - No

EL ROL DE MODERACIÓN

- ¿Quién moderó pudo organizar la TLD en turnos de participación y comentarios?
 - Sí
 - No
- ¿Quién moderó agradeció la participación y escucha respetuosa de los/as participantes antes de finalizar la TLD?
 - Sí
 - No

- Antes de finalizar la TLD, ¿se acordó entre el grupo cuándo será la próxima TLD y qué texto o fragmento se leerá?
 Sí
 No

COMENTARIOS Y REFLEXIONES

.....

- En este espacio, te invitamos a realizar comentarios sobre aspectos que te llamaron la atención de la TLD desarrollada, ya sea cuestiones que quieras destacar como mejorar.

- ¿La TLD desarrollada te generó alguna pregunta? ¿Cuál/es?

Originadas en 1979 en la escuela de personas adultas de la Verdeda Sant-Martí, las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) fueron creadas por Ramón Flecha a partir de una convicción profunda: todas las personas, independientemente de su edad, posición socioeconómica y nivel educativo pueden comprender, interpretar y disfrutar de las grandes creaciones literarias de la humanidad. Basada en los principios del Aprendizaje Dialógico, esta propuesta reúne a estudiantes y docentes para dialogar sobre las obras de literatura clásica, desde la transformadora posibilidad de interpretarlas a partir de una realidad propia y colectiva.

Este libro recorre en profundidad las TLD: desde sus orígenes al presente más actual -mediado por la pandemia COVID-19-, desde sus fundamentos teóricos al detalle de cada una de sus dimensiones prácticas, desde la experiencia de Argentina hasta México. Las TLD son una propuesta simple, innovadora, versátil y democrática que pueden contribuir a generar una educación más justa.

