



LAS TERTULIAS PEDAGÓGICAS EM LA UNIVERSIDAD COMO ELEMENTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

THE DIALOGIC PEDAGOGICAL GATHERINGS IN THE UNIVERSITY AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL INCLUSIVE

REUNIÕES PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS NA UNIVERSIDADE COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Rosa M^a Esteban Moreno¹
Dolores Izuzquiza Gasset²

1

Resumen: Este artículo presenta las tertulias dialógicas pedagógicas como estrategia para el desarrollo profesional continuo y la inclusión educativa. La experiencia desarrollada con los estudiantes de primero de Grado de Magisterio de Educación Primaria (70) y los estudiantes del programa Promotor (20), pionero en las universidades españolas y que tiene como fin la formación para la inclusión laboral de jóvenes con capacidades diferentes ha demostrado ser un elemento importante para la inclusión educativa. Personas con diferentes capacidades, intereses, motivaciones, comparten sus pensamientos y experiencias, a través de las lecturas en tertulias pedagógicas dialógicas y reconocen el valor de la persona, independientemente de sus cualidades.

Palabras-clave: Lectura. Educación Literaria. Inclusión Educativa. Tertulias pedagógicas dialógicas.

Abstract: This article presents dialogic pedagogy gatherings as a strategy for continuous professional development and educational inclusion. The experience developed with students of the first level of Primary Education Teaching Degree (70) and the students in the Promotor Program (20), pioneer in Spanish universities and it has as its purpose the training for labor inclusion of young people with different abilities has proven to be an important element for Educational Inclusion. People with different abilities, interests, motivations, share their thoughts and experiences, through the readings in dialogic pedagogy circles and recognize the value of the person, regardless of their qualities

Keywords: Reading. Literary Education. Educational Inclusion. Dialogic Pedagogical Gatherings .

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://orcid.org/0000-0002-5462-9571> rosamaria.esteban@uam.es

² Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. <https://orcid.org/0000-0002-1880-5312> lola.izuzquiza@uam.es



REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Resumo: Este artigo apresenta encontros dialógicos pedagógicos como estratégia para o desenvolvimento profissional contínuo e a inclusão educacional. A experiência desenvolvida com os alunos da primeira série do ensino no ensino fundamental (70) e com os alunos do programa Promotor (20), pioneira nas universidades espanholas e cujo objetivo é o treinamento para a inclusão laboral de jovens com diferentes habilidades, provou ser um elemento importante para a inclusão educacional. Pessoas com diferentes capacidades, interesses, motivações compartilham seus pensamentos e experiências, através das leituras em encontros pedagógicos dialógicos e reconhecem o valor da pessoa, independentemente de suas qualidades.

Palavras-chave: Lendo. Educação literária. Inclusão Educacional. Reuniões pedagógicas dialógicas.

Submetido 05/06/2020

Aceito 31/07/2020

Publicado 02/08/2020



Introducción: El fenómeno de la inclusión educativa

Existe un sinnúmero de investigaciones sobre los efectos que tienen en el desempeño de los estudiantes las formas en que estos son agrupados en las escuelas o al interior de las aulas (Dupriez, 2010). Los hallazgos muestran de manera consistente las consecuencias no deseadas que producen los agrupamientos según niveles de aprendizaje como medida de respuesta a la diversidad. Sin embargo, esta forma de organizar la enseñanza se encuentra extendida en muchos países, siendo una de las más habituales separar al alumnado por niveles de rendimiento, ya sea en diferentes aulas o dentro de la misma, en todas o en algunas materias.

En las primeras décadas del siglo XXI, hablar de inclusión educativa debería ser para todos un término habitual y estar presente en todos los contextos educativos y en todos los niveles, desde infantil hasta la universidad, pero tenemos que reconocer que la idea de tratar a todos los estudiantes en su propia singularidad, por sus propias características (cognitivas, culturales, físicas, etc...) no es una realidad actual y sigue constituyendo, a día de hoy, uno de los retos más importantes que deben afrontar los sistemas educativos de todo el mundo (Rodríguez, Blanchard, Esteban y Messina, 2012).

En los marcos teóricos, la educación inclusiva ha pasado en las últimas décadas de ser un principio educativo, de carácter orientativo para mejorar la calidad de la educación, a ser un derecho de cualquier persona (Echeita y Ainscow, 2010, Abellán, Rodríguez y Frutos 2017).

Partiendo de la comprensión de la educación inclusiva como derecho, éste es un cambio sustantivo. Si se reconoce este derecho, la comunidad educativa tiene el deber de responder a él y facilitar la inclusión educativa de todos los alumnos.

Sin embargo, existen escasas investigaciones que profundizan y articulan la inclusión educativa desde enfoques comprensivos o específicamente desde la teoría de los imaginarios sociales (Duk y Murillo 2016).

La inclusión educativa supone un fenómeno social porque establece que todos los seres humanos tienen igualdad de derechos y deberes, con independencia de su origen social, cultural, sexo, capacidades o color de su piel. Esto nos lleva a reconocer que la palabra “normalidad” está muy alejada de la realidad porque todos, absolutamente todos los seres humanos somos diferentes y por tanto, no podemos utilizar moldes iguales para los que desde su nacimiento son diferentes. Sin embargo, la sociedad parece proponerse que todos los niños aprendan los



mismos contenidos, de la misma forma, en iguales condiciones, con metodologías comunes y con el mismo sistema de evaluación.

Si todas las personas somos diferentes, eso nos lleva a que somos únicos y por tanto, de una riqueza incalculable e incomparable. Todos somos únicos en aptitudes, intereses, experiencias, aspiraciones, estrategias de aprendizaje, formas de abordar los problemas y un largo etcétera por lo que la educación inclusiva establece su mirada a la totalidad del ser humano y a la globalidad de los sistemas educativos.

Optar por la escuela inclusiva supone afrontar los siguientes retos, que entrañan los siguientes elementos:

- La lucha contra la discriminación de todo tipo mediante el diálogo y el respeto mutuo.
- El desarrollo sostenible para dejar en herencia un planeta que se pueda disfrutar por parte de todas las generaciones que nos seguirán en el futuro.
- La igualdad entre hombres y mujeres como un derecho incuestionable.
- El trabajo con los inmigrantes como personas de otros lugares con su cultura y sus experiencias de vida.
- El trabajo con los alumnos más desfavorecidos para conseguir un trato de equidad, pudiendo recibir aquello que les pertenece, por pertenecer al género humano.
- El deber de mirar las posibilidades y capacidades de los alumnos con necesidades educativas especiales y no fijarse solamente en sus limitaciones.

Según palabras de Ainscow: “Una escuela inclusiva es aquella en la que importan la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los niños y las niñas. Las escuelas eficaces son inclusivas” (Ainscow, 2001, p. 67). La inclusión tiene que sustentarse en la igualdad de oportunidades y en la diversidad; una igualdad en el acceso, la permanencia, los resultados y los beneficios, que desarrolle prácticas diversas para la diversidad del alumnado, porque en la escuela inclusiva todos los niños se educan juntos, se enriquecen



mutuamente y todos se ayudan, de manera que nadie es fundamental, ni excluyente. Todos los alumnos tienen que aportar al aprendizaje (Booth y Ainscow, 2004).

Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva es eficaz y enfatiza el sentido de comunidad para que todos se sientan parte de ella, apoyados por sus compañeros y todos los miembros de la comunidad escolar. Implica un importante cambio de perspectiva. No se trata de integrar a los “diferentes” en una escuela “normal”, sino de crear una escuela para todos porque todos somos diferentes. No es sumar “unos a otros” a la escuela de “los normales”, sino de convertir el centro escolar en una comunidad de aprendizaje para todos. (Rodríguez et al., 2012)

Las características de la inclusión educativa se podrían resumir en las siguientes:

- Hace alusión a todo el alumnado y en todos los contextos.
- Introduce una dimensión sociocomunitaria a la existencia de las escuelas. Essomba (2006, p. 95):
- La responsabilidad de la sociedad con la educación no debe limitarse en los comienzos del siglo XXI a garantizar una educación de calidad a los escolares. Sin duda éste es un objetivo valioso y difícil de alcanzar, pero insuficiente. Si la educación trasciende las fronteras de la escuela, se cuele en todos los resquicios de la vida y nos envuelve en cualquier acción que realicemos, es preciso que los poderes públicos y el conjunto de las instituciones tomen conciencia de esta situación y se enfrenten a ella con decisión.
- Provoca un cambio en la mirada de la diferencia que se ve como riqueza, en lugar de contemplarla como limitación y se aborda desde todas las dimensiones de la persona y no solo desde la académica.
- La escuela se convierte en elemento dinamizador de la persona y se transforma en comunidad de aprendizaje. La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje es la respuesta educativa igualitaria (CREA, 2013),

5

“el aprendizaje no depende tanto de aquello que acontece en el aula como de la correlación entre aquello que pasa adentro y aquello que pasa en el resto de



los espacios en los cuales los niños y las niñas se desarrollan en su vida diaria”.

(Essomba, 2006, p. 95)

- Es una forma de entender la igualdad que obliga a cambios en los procesos organizativos y metodológicos, de manera que los grupos se flexibilizan en función del trabajo a realizar y de las características de los alumnos, proporcionando a todos experiencias individuales de aprendizaje, tutoría entre iguales, trabajo por parejas, trabajo cooperativo, grupos interactivos, actividades en pequeño grupo y gran grupo, etc...
- Los contenidos se diversifican y habrá contenidos generales para todos los alumnos y otros específicos que respondan a las necesidades de cada uno de los alumnos, no solo a los que presenten necesidades educativas.

Desde hace unos años, en España y en otros países, han surgido las comunidades de aprendizaje como escuelas transformadas ((Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010; Valls y Munté, 2010), que al abrir las puertas a la comunidad, incluyen a todos sus miembros y provocan la inclusión de una forma real y no teórica, rompiendo las barreras de lo que muchos pensarían como una utopía imposible. Valls las define como

“un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos su espacios, incluida el aula” (Valls, 2000, p.168)

Parten de la idea de que las escuelas no pueden ir a remolque de la sociedad, sino que deben ser pioneras en la misma, de manera que consigan la transformación de la sociedad, “la comunidad concreta supone un ámbito de limitada pero posible transformación sociocultural



que permite alejarse tanto de las concepciones totalitariamente salvadoras de la humanidad a cualquier precio, como del pesimismo que avala lo establecido” (Flecha, 1990, p. 87)

En los antecedentes de estas escuelas está la pedagogía de Freire, así como otras experiencias que se han dado en otros países: el School Development Program, que se desarrolló en Estados Unidos, a partir de los años 60, en escuelas con un elevado índice de fracaso escolar y situación desfavorable (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002); las Accelerated Schools, donde se priorizan una serie de proyectos para la aceleración del aprendizaje escolar (Levin, 1987) y Success for All, impulsado por Slavin en Baltimore, en 1987, en escuelas con muy bajo rendimiento y conflictos escolares (Barrio, 2005).

Las comunidades de aprendizaje promueven formas de conexión y colaboración entre la escuela, la familia y otros agentes de la comunidad educativa. En estas escuelas otro principio regulador es el éxito para todos, donde todos los alumnos deben lograr el máximo de sus potencialidades: la recuperación se sustituye por recuperación con talento y de talento (Levin, 1987) y se provoca la transformación e inteligencia cultural, puesta en marcha cuando los grupos interactúan en un determinado contexto (Barrio, 2005).

No se proponen una adaptación del aprendizaje, sino acelerar el aprendizaje, porque en lugar de desear que todos los niños lleguen a unos mínimos, se aspira a que todos lleguen a sus máximos, dentro de la pedagogía de máximos. Se resume en transformar todas las dificultades en posibilidades (Freire, 2007).

El aprendizaje de los alumnos se desarrolla en los grupos interactivos, donde se multiplican las interacciones de aprendizaje (Aubert y García, 2001). Esta estructura cooperativa favorece la motivación, la autoestima y el área emocional y social de las personas, al mismo tiempo que desarrolla en sus miembros el liderazgo, la toma de decisiones, el aprendizaje de habilidades sociales y resolución de conflictos, la comunicación y el mismo proceso de crecimiento del grupo, desarrollando, como se ha demostrado en alguna investigación, diversas competencias, entre ellas, la competencia social y ciudadana (López, Salmerón y Salmerón, 2010).

Otra de las actividades de éxito de las comunidades de aprendizaje son las tertulias literarias dialógicas, reconocidas por la Universidad de Harvard, en el año 2000, como práctica educativa innovadora, donde tanto adultos como niños ponen en común sus pensamientos,



opiniones y valores de textos compartidos, teniendo como característica que todas las opiniones son igual de respetadas y nadie impone su opinión a los demás.

En las comunidades de aprendizaje, al igual que en sus antecedentes, aparece la idea de Freire de participación de toda la comunidad en la educación y el diálogo igualitario entre todos los estamentos. Desde esta acción comunicativa (Habermas, 1987), el diálogo se muestra opuesto al corporativismo, la transformación hace frente a la adaptación, ya que la escuela debe buscar las fórmulas adecuadas para contribuir a cambiar la sociedad donde se encuentra, y la igualdad de diferencias se sitúa frente a la diversidad. Todas nuestras diferencias nos igualan como personas, porque no hay dos seres iguales no habrá dos respuestas iguales; la riqueza viene avalada por las diferencias.

El aprendizaje dialógico se convierte en el principio regulador de las comunidades de aprendizaje. Está basado en el diálogo igualitario (donde ninguna persona tiene más importancia que otra y todos tienen algo que aportar a la escuela) y la inteligencia cultural. En palabras de Habermas (1987), ese tipo de diálogo y acuerdo intersubjetivo se basa en el poder de los argumentos y no en los argumentos del poder, de manera que se hace válido porque tiene intenciones de verdad y está orientado al entendimiento; en él todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y actuar como medio de acción común.

El aprendizaje dialógico considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otras personas, lo que genera acuerdos intersubjetivos entre las personas participantes (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Todas las interacciones que se basen en el aprendizaje dialógico deben estar guiadas por siete principios: la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación, la inteligencia cultural, la solidaridad, el diálogo igualitario y la igualdad de diferencias (Flecha, 1997)

Método: Las tertulias dialógicas en la Universidad

La universidad debe contribuir al desarrollo de la sociedad del siglo XXI y hacer suyas las características de la comunicación dialógica y la reflexión sobre el tipo de capacidades que tiene que desarrollar en la población adulta (Loroño, Olea y Domínguez, 2010), cuando además se ha comprobado que el diálogo es un requisito indispensable para la convivencia entre personas (Habermas, 1987; Freire, 1997), ya que es a través del diálogo como las personas



intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando nuevos significados que transforman el contenido de sus vidas y el lenguaje (Valls, Soler y Flecha, 2008)

Habermas afirma que lo importante cuando ponemos en común nuestras ideas con las de otros no es que yo tenga siempre la razón, sino que podamos crear una cultura del diálogo donde los argumentos del otro sean válidos por lo que dicen y no por quien los dice. “La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones” (Habermas, 1987, p. 37)

Las personas que participan transforman sus conocimientos culturales a través del diálogo y las interacciones que se generan con el uso que hacen del lenguaje (Pulido y Zepa, 2010). Autores como Bakhtin, insisten en cómo la interpretación de textos por parte de personas de diferentes culturas, amplía la visión del texto y la crítica del mismo:

“...una significación solo revela su verdadera profundidad a través del contacto con otra significación extraña y distinta: entre ellas se entabla un suerte de diálogo... Un diálogo como ese no desemboca en una mezcla o fusión entre ambas. Por el contrario, cada cultura conserva su propia unidad y su totalidad abierta, pero como consecuencia de ese proceso de diálogo intercultural ambas culturas se han enriquecido mutuamente” (Bakhtin, 1986, p. 7)

Giddens apuesta por la discusión abierta como medio de educación: “La conducta de la discusión abierta es en sí misma un medio de educación democrática: la participación en el debate con otros puede conducir al surgimiento de una ciudadanía más ilustrada” (Giddens, 1995, p. 169)

En experiencias en centros de educación primaria y secundaria, las tertulias han supuesto novedades destacadas en cuanto a la motivación por la lectura, el diálogo sobre las obras que se leían, la interrelación entre la lectura y la vida, etc... (Álvarez y Larrinaga, 2012)

En las tertulias dialógicas se trata de

“continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual-autor-lector, para



pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo-autor-lector/res que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes” (Loza, 2004, p. 67).

Permiten la construcción colectiva de conocimiento, profundizando en los aspectos teóricos en relación con nuestras prácticas y vivencias (Fernández, Garvín y González, 2012).

La experiencia, puesta en marcha en la universidad, se ha desarrollado en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, con los estudiantes de primero de Grado de Magisterio de Educación Primaria y los estudiantes del programa Promotor, programa dirigido a la inserción laboral de personas con capacidades diferentes. Cada curso han participado unos 70 estudiantes de grado y 20 estudiantes del programa Promotor (varios de ellos Síndrome de Down)

El Programa Promotor, surge en el año 2004, ante el interés de un grupo de profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis, para dar respuesta a la inclusión de personas con diversidad cognitiva dentro de los espacios universitarios.

En febrero de 2009, la universidad otorgó una Cátedra de Patrocinio entre la UAM y la Fundación Prodis. Esta cátedra es la primera en España que tiene como finalidad prioritaria la formación de los jóvenes con diversidad cognitiva intelectual en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo de este colectivo en los entornos laborales ordinarios (Izuzquiza,

Egido y Cerrillo, 2013). Como otras cátedras universitarias, aúna el interés por la docencia a la vez que promueve investigaciones de calidad.



Representación gráfica de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS

Figura 1 – Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS (Izuzquiza, 2012, p.112)

En el marco de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS, se imparte el Título Propio “Formación para la Inclusión Laboral” (Promotor) así como el curso de formación continua



“Actualización y mejora en competencias sociolaborales”, dirigido a los egresados en el programa que trabajan en empresas ordinarias con el apoyo de mediadores.

El Programa Promotor tiene, entre otros, los siguientes objetivos:

1. Proporcionar una formación laboral, ajustada a las diferencias individuales, que les capacite para la inclusión laboral en la empresa ordinaria.
2. Proporcionar un servicio de Empleo con Apoyo continuado, que fomente la igualdad de oportunidades en la incorporación, mantenimiento y promoción del puesto de trabajo.
3. Ofrecer una formación continua a lo largo de la vida para los trabajadores que ejercen su derecho al trabajo en la empresa ordinaria.
4. Dotar de los apoyos necesarios para que los trabajadores con discapacidad intelectual puedan disfrutar de su tiempo libre participando como miembros de pleno derecho en su comunidad. (Izuzquiza, 2012)

12

La experiencia se puso en marcha en el curso 2015-2016 y ha continuado en los cursos sucesivos. El objetivo era utilizar las tertulias pedagógicas dialógicas como método para que compañeros de la Facultad que no tenían ninguna relación académica, salvo la de compartir las mismas instalaciones, con diversas capacidades cognitivas, con diversos intereses y expectativas pudieran compartir pensamientos a partir de la lectura de textos (Díaz y Puyalto, 2017).

En las tertulias se elige el libro a leer y las páginas que se traerán leídas para la siguiente sesión, que suele ser de una hora. Las páginas se leen en casa y cada uno señala el párrafo que más le ha llamado la atención y por qué, para después compartirlo con todos los demás en la tertulia. Ya en la tertulia se lee el fragmento y se explica por qué se ha elegido. Una persona del grupo (no tiene que ser la moderadora) garantiza el respeto del turno de palabra y opiniones y que todos participen de forma equilibrada (Fernández et al., 2012).

El grupo compartía la lectura del mismo libro y se leían en casa los capítulos que se habían elegido para compartir con los demás compañeros las ideas surgidas, así como las experiencias recordadas a partir de las lecturas. Los libros utilizados, abordan variedad de temas

compartidos por todos y proporciona la posibilidad de argumentar sobre la visión que cada uno de ellos tiene de la educación, bien porque van a ser futuros maestros o porque han tenido una experiencia vital que puede ayudar a conocer estos temas desde los ojos de los que lo experimentaron. Temas de debate como el fracaso escolar, la escuela aburrida, derechos de los padres y los hijos, los errores, las capacidades de los niños y las respuestas de la escuela ante ellas, la importancia de los juegos, los deberes en casa, fueron objeto de debate por parte de todos

Durante un cuatrimestre los estudiantes de ambos grupos se reunían de forma quincenal, durante una hora, para compartir la lectura del libro sobre educación y, desde la igualdad de participación y de validez de opiniones ponían en común todas las ideas que les había generado la lectura, así como las experiencias educativas que les había recordado dicha lectura. Se organizan cuatro grupos de unas 25 personas (estudiantes de Magisterio de Primaria y del programa Promotor) que estaban supervisados por un moderador (profesor de la universidad o antiguo estudiante de Magisterio) cuya misión es provocar el diálogo y la participación entre todos los estudiantes.

La importancia está no solo en hablar de educación, sino en compartir un diálogo personal donde fluyan las emociones y los sentimientos de cada participante.

Los criterios que se establecieron para llevar a cabo estas tertulias dialógicas fueron los siguientes: respeto por las aportaciones de cualquier persona; clima de escucha y atención; reparto de la palabra entre todos y animo a las personas que no suelen intervenir o que les cuesta más hacerlo.

Cada persona, respetando el turno de palabra, lee a los demás qué párrafo le ha llamado la atención y el porqué de dicha elección y después se abre un turno de palabra para que cada persona exponga lo que le ha sugerido a él y las ideas que le suscitan. Ninguna opinión es más válida que otra, “sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadores de cultura” (Valls et al. 2008, p.80)

Resultados

A partir de esta experiencia es importante señalar que compartir actividades con personas diferentes es siempre muy enriquecedor y que muchas veces no valoramos a los otros



porque no les conocemos y no hemos tenido la oportunidad de interactuar con ellos. Las tertulias han ayudado a romper con los estereotipos que a veces tenemos hacia otros colectivos, entre ellos a las personas con capacidades diferentes o de diversidad funcional (Aguilar, Olea, Padrós y Pulido, 2010).

La experiencia les ha conducido a un aprendizaje reflexivo, al desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico.

Las tertulias dialógicas entre los estudiantes de Magisterio y los estudiantes del Programa Promotor han conseguido los siguientes objetivos, que se ilustran con los comentarios hechos por los mismos participantes, recogidos al final de las experiencias:

- a) Fomentar la participación. Todos los estudiantes han sido capaces de expresar verbalmente sus emociones y lo que provocaba en ellos las lecturas, no quedándose en la visión académica sino relacionando los diferentes temas con su experiencia vital.

“Me he sentido muy a gusto porque en los colegios donde he estado siempre he sido discriminado pero aquí me siento uno más, alguien que puede compartir con los demás lo que piensa” (Est 2_Promotor).

“Considero que a través de estas tertulias he podido ver el mundo desde sus ojos, unos ojos llenos de humildad, amabilidad, respeto y ternura, como los ojos de los niños. Ha sido muy interesante poder conocerles, que nos contaran sus experiencias académicas y personales, pudiendo ver lo mucho que a nuestro sistema educativo le falta por progresar y llevar a cabo una educación inclusiva” (Est 19_102).

- b) Fomentar los valores positivos. A partir de los textos se ha podido reflexionar sobre diferentes valores como la solidaridad, la convivencia, la inclusión educativa, los derechos de las personas, y el reconocimiento del otro y de su capital cultural y experiencial.

“me pareció significativo y sin duda, la esencia de estas charlas el poder conocer a otros compañeros de la universidad, con los que en ocasiones nos podíamos encontrar en la cafetería o en los pasillos y no habíamos tenido la oportunidad de hablarnos. Ahora, a través de estas charlas, todo es diferente, ya que ahora nos



vemos por la universidad y charlamos sobre los exámenes, trabajos, asignaturas de nuestros cursos e incluso de aspectos personales de nuestra vida” (Est 2_102).

“Una de las cosas que más me han llamado la atención son los consejos que nos han dado para cuando en un futuro seamos maestros y tengamos que tratar con alumnos con necesidades educativas. El consejo que más me ha gustado y llamado la atención es que busquemos la integración de todos los alumnos en el aula, es decir, que fomentemos el compañerismo y consigamos sacar lo mejor de cada alumno, y que se sientan que son una parte activa del aula” (Est 15_102).

- c) Aumentar su capacidad de comunicación. La mayoría de los estudiantes expresaron que a lo largo de su experiencia en primaria y secundaria no habían tenido la posibilidad de compartir vivencias con otros compañeros y sobre todo, con otras personas con diferentes capacidades, comprobando que ellos también contaban con una experiencia vital muy rica.

“Me parece sorprendente la fortaleza y la voluntad que tienen estos chicos y que a pesar de todas las dificultades que se les presentan en el camino, ellos sonrían y salen adelante una y otra vez. Me ha emocionado mucho despedirme de ellos, son unas bellísimas personas, tanto por dentro como por fuera, y ya he acordado con ellos el vernos algún día por la cafetería de la Universidad” (Est 18_102).

- d) Fomentar la autoestima del alumnado mediante el diálogo igualitario. Ninguna opinión era más válida que otra y todos han reconocido que les ha sorprendido escuchar las opiniones de los demás.

“En casa me llamaban El Down y eso me sentaba muy mal. Yo solo quería que se me pasase la enfermedad y ser normal pero desde que estoy en la universidad me siento bien y hablando con vosotros me siento aceptado” (Est 20_Promotor).

“Ha sido una experiencia inolvidable y muy, muy gratificante, en la que he aprendido muchísimas cosas, de las cuales destaco la valoración de uno mismo, la persecución de los sueños, la amistad, el respeto y la comunicación. Aquí añado una frase, para mí muy bonita y muy verdadera, de una alumna del programa que



me citó individualmente en la segunda tertulia sentada a mi lado: “Todos los sueños pueden cumplirse, todas las metas pueden lograrse”. (Est 35_102).

“Me ha gustado mucho poder compartir actividades con otros estudiantes de la Universidad. Me he sentido muy bien” (Est 15_Promotor).

- e) Favorecer la capacidad crítica racional. Todas las ideas que surgen en los textos pueden ser objeto de debate y al posicionarse sobre ellos se aprende.

“Me ha gustado mucho la gran participación de los chicos y chicas del programa, porque han estado en todo momento comentando, incluso preguntándonos a nosotros nuestra opinión sobre los temas que se sacaban y cómo enfocábamos aspectos muy concretos sobre la educación desde nuestro lugar de estudiantes” (Est 55_102).

“Hemos aportado experiencias personales, lo cual considero algo bastante relevante puesto que transmitimos más confianza y desarrollamos la escucha activa y el pensamiento crítico....Cada vez agradezco más que se nos haya blindado esta oportunidad de trabajar con niños de estas características, puesto que cada vez que realizo esta actividad me voy a casa pensando en un millón de cosas valiosas que tenemos en nuestros días y que no somos capaces de apreciar” (Est 4_102).

“Si en la escuela nos hubieran dado oportunidades, habríamos sido más felices” (Est 13_Promotor).

- f) Aumentar el deseo por la lectura desde una óptica que antes no habían experimentado porque nunca la habían utilizado como medio para comunicarse con los demás desde las experiencias más íntimas.

“Me gustaría decir que han sido unas clases muy interesantes. La verdad que no me esperaba para nada hacer unas consultas en grupos sobre un libro. Y mucho menos, me esperaba leer un libro sobre críticas hacia la educación. Realmente cuenta muchas realidades. Es totalmente un libro recomendable y más para gente como nosotros que nos estamos formando como docentes” (Est 2_102).

“Me parece una muy buena idea de fomentar la lectura, ya que entre todos aprendemos más que si lo lee uno sólo y no tiene con quien comentarlo. Con ella

aprendes no sólo a hacer tu propia reflexión, sino también te ayuda a saber y a respetar las opiniones de los demás” (Est 53_102).

“Me ha gustado leer temas relacionados con la experiencia en la escuela” (Est 25_Promotor).

Conclusiones

La experiencia de las tertulias dialógicas contribuye al desarrollo de los siete criterios apuntados por Flecha (1997) para el aprendizaje dialógico, de la siguiente manera:

- La dimensión instrumental. Los comentarios que surgen del texto, en este caso relacionado con la educación hacen profundizar en los principios de la misma y en reflexionar sobre las experiencias que todos los participantes han tenido, en temas como la inclusión educativa, lo que les permite inferir sobre sus propias creencias y empoderarse de sus conocimientos, a través del filtro de la mirada de los otros. Al mismo tiempo, los estudiantes de Magisterio pudieron escuchar de primera mano los sentimientos que la escuela había provocado en los estudiantes de Promotor, donde alguno de ellos comentó como se había sentido excluido.
- La creación de sentido. Compartir con los demás los temas surgidos en la lectura da otra dimensión al conocimiento compartido, en este caso, con estudiantes de diferentes capacidades intelectuales, intereses y experiencias vitales. Se mejoran las relaciones sociales al tener la oportunidad de conocerse, ya que no habían sido capaces de hablar cuando se veían y a partir de la experiencia, se les vio juntos en la salida de la Facultad o en espacios comunes como la cafetería.
- La transformación. El cambio más importante se ha dado en la forma de mirar a la persona distinta y a la capacidad de valorarla en sus opiniones que pueden ser muy diferentes de las propias. Ha sido muy llamativo que personas del Grado de Magisterio, muy tímidas en clase, eran capaces de exponer sentimientos personales ante los demás compañeros, sobre todo animados por la espontaneidad y clima de diálogo fomentado por los estudiantes de Promotor.
- La inteligencia cultural. Las experiencias de todos los participantes ha sido un enriquecimiento mutuo y una nueva forma de aprender. Teniendo la oportunidad de



conocer el sentimiento que se genera cuando los demás te consideran diferente, tema que salió en varias de las tertulias.

- La solidaridad. En varios testimonios de estudiantes se reflejaba cómo la experiencia les había ayudado a ser más solidarios con las personas que más lo necesitan, incluso llevo a que algunos estudiantes de Magisterio quisieran seguir trabajando con ellos como mediadores en sus prácticas en empresas.
- El diálogo igualitario. Todas las opiniones son igual de válidas y ni siquiera el docente que modera la tertulia tenía un peso mayor en sus afirmaciones. Los estudiantes de Magisterio manifiestan en varias ocasiones cómo les impresiona que los estudiantes de Promotor sean tan sinceros y compartan de verdad lo que piensan.
- Igualdad de diferencias. La mayor riqueza del ser humano es saber que al ser todos diferentes, eso nos iguala. Todos tenemos el valor de ser únicos e irrepetibles. “En el que diferencia e igualdad van unidas, reconociendo el derecho de todo niño a ser diferente y, desde esa diferencia (cultural, lingüística, religiosa, de género, familiar, etcétera), tener las mismas posibilidades de acceder a los mismos aprendizajes” (Flecha, 2009). La combinación de eficiencia y equidad es una prioridad educativa en el marco europeo (Wöbmann y Schütz, 2006)
- Las tertulias están dando la posibilidad de que estudiantes de diferentes capacidades e intereses, de diversos estudios se conozcan y la experiencia trascenda el aula, teniendo interacciones fuera de la misma.

Referências

Abellán, R. M., Rodríguez, R. D. H., y Frutos, A. E. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3 (1).

Aguilar Ródenas, C., Olea, M.J. A., Padrós Cuxart, M., y Pulido, M.A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 31-44.



Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.

Álvarez, C., y Larrinaga, A. (2012). Iniciando grupos interactivos en la comunidad cántabra. *Aula de Innovación pedagógica*, 53-57.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Aubert, A., y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Bakhtin, M. (1986). Response to a question from the novy mir editorial staff. En C. Emerson y M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.

Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría educativa*, 17, 129-156.

Booth, T., y Ainscow, M (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

CREA (2013). *Módulo 7. Tertulias dialógicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Díaz, M. P., y Puyalto, C. (2017). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2).



Duk, C., y Murillo, F.J. (2017). La Agrupación de los Estudiantes según Niveles de Desempeño Académico. Una Forma sutil de segregación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1)

Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. París: UNESCO.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. In *Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada*. Mayo 2010

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

Fernández González, S., Garvín Fernández, R., y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *REIFOP*, 15 (4), 113-118. Recuperado de <http://www.aufop.com>

Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues del Llobregat: El Roure.

- (2009) Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

- (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.



Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción, racionalización social*. Madrid: Taurus.

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el Programa Promotor. *Bordón*, 64 (1), 109-125.

Izuzquiza, D., Egido, I., y Cerrillo, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 127-138.

Levin, M. H. (1987). New schools for the disadvantaged. *Teacher Education Quarterly* 4, 60-83.

López, R., Salmerón, P., y Salmerón C. (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. Efectos del aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 29-46.

Loroño, M. A., Olea, M. J. A., y Domínguez, I. M. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación*, (352), 309-329.

Loza, M. (2004) Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía* 341, 66-69.

Moriña, A., y Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.

Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43, 295-309.

<https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>



Rodríguez Marcos, A., Blanchard Giménez, M., Esteban Moreno, R.M., y Messina Albarenque, C. (2012) Curriculum, competencias, educación inclusiva. Aproximación a tres conceptos clave en el sistema educativo. En P. Nunes y C. (coord.), *Didática e Formação de Professores*. (pp. 163-200). Brasil: Editora Unijui.

Simón, R., y Echeita, G. (2016). Inclusión Educativa: ¿de qué estamos hablando?. *Inclusión cultural en Museos y Patrimonio*. 17 (3)

Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

22

Valls, R, Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*. 46, 71-87.

Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *REIFOP*, 24(1), 11-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>

Wöbmann, L., y Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission. European Expert Network on Economics of Education (EENEE).