

## **Recuperando el sentido de la profesión docente a través de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México**

**Alfonso Rodríguez Oramas<sup>1</sup>**

**José Ramón Flecha<sup>2</sup>**

### RESUMEN

Hace décadas que la pedagogía crítica señala el potencial de la profesión docente para contribuir a la superación de las desigualdades, sobre todo cuando esta se concibe de manera crítica, científica y liberadora. Sin embargo, las dinámicas burocráticas y bancarias que prevalecen en nuestros sistemas educativos contribuyen al desencanto, la apatía y la progresiva pérdida de sentido del profesorado hacia su profesión, lo que merma la capacidad de la educación de transformar las realidades sociales. Las tertulias pedagógicas dialógicas, que consisten en espacios formativos basados en el aprendizaje dialógico donde el profesorado accede a las evidencias científicas del impacto social de actuaciones educativas, permiten contrarrestar esa situación. Investigaciones previas han estudiado el impacto de esta actuación educativa en España, pero hasta ahora no se ha investigado su efectividad en contextos como el latinoamericano. Así, este artículo contribuye a llenar ese vacío al analizar su transferencia a profesorado de escuelas de la región rural de Huauchinango, en la Sierra Norte de México. A través de entrevistas semiestructuradas con enfoque comunicativo a profesorado de la región, este estudio indaga cómo las tertulias pedagógicas dialógicas han contribuido a que los maestros y maestras de Huauchinango recuperen el sentido transformador de la educación y se reencanten en la profesión docente, lo que ha repercutido positivamente en su práctica educativa en las escuelas y en su bienestar personal.

**PALABRAS CLAVE:** Tertulias pedagógicas dialógicas. Formación docente. Aprendizaje dialógico. Transformación. Creación de sentido.

## **Resgatando o sentido da profissão docente por meio de tertúlias pedagógicas dialógicas: vozes de professores da Serra Norte do México**

### RESUMO

Há décadas, a pedagogia crítica tem apontado a importância da profissão docente para contribuir com a superação das desigualdades, principalmente quando concebida de forma crítica, científica e libertadora. No entanto, as dinâmicas burocrática e bancária que prevalecem em nossos sistemas educacionais contribuem para o desencanto, a apatia e a progressiva perda de sentido dos professores em relação à profissão, o que compromete o impacto da educação na transformação das realidades

<sup>1</sup> Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Barcelona, Espanha. E-mail: [arodrior13@alumnes.ub.edu](mailto:arodrior13@alumnes.ub.edu).

<sup>2</sup> Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Barcelona, Espanha. E-mail: [ramon.flecha@ub.edu](mailto:ramon.flecha@ub.edu).

sociais. As tertúlias pedagógicas dialógicas que consistem em espaços de formação baseados na aprendizagem dialógica onde os professores acessam as evidências científicas do impacto social das ações educativas permitem contrariar esta situação. Pesquisas anteriores estudaram o impacto dessa ação educativa na Espanha, mas até agora sua eficácia em contextos como a América Latina não foi investigada. Assim, este artigo contribui para preencher essa lacuna ao analisar sua transferência para professores de escolas na região rural de Huauchinango, na Serra Norte do México. Por meio de entrevistas semiestruturadas com abordagem comunicativa aos professores da região, este estudo investiga como as tertúlias pedagógicas dialógicas têm contribuído para que os professores de Huauchinango recuperem o sentido transformador da educação e se reencantem na profissão docente que repercute positivamente na sua prática educacional, nas escolas onde atua e seu bem-estar pessoal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tertúlias pedagógicas dialógicas. Formação do professor. Aprendizagem dialógica. Transformação. Criação de sentido.

## **Introducción**

Las y los profesores tienen un papel protagónico en la mejora educativa al estar involucrados cotidianamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Sus prácticas docentes y la forma en que se relacionan con las comunidades educativas influyen en la trayectoria de vida de los estudiantes, lo que puede contribuir a la reproducción de sus condiciones de partida o, por el contrario, a transformarlas. Al respecto, tanto la investigación en educación (DARLING-HAMMOND, 2006, 2011, 2017; BOYD, et al., 2009; HARRIS; SASS, 2011) como los organismos internacionales (OECD, 2015; ASIA SOCIETY, 2015) coinciden en destacar la relevancia de la calidad de la docencia para la mejora de los resultados del estudiantado, posicionando así al profesorado como uno de los actores educativos con mayor capacidad de lograr la inclusión social en las sociedades actuales.

La formación docente de calidad se convierte así en un factor crucial para lograr la superación de las desigualdades desde la educación en el siglo XXI. A través de ella el profesorado no solo tiene acceso a teorías y prácticas que contribuyen a la mejora educativa, sino que también ve influida su motivación para llevar a cabo la profesión docente y configura su autoconcepto como un agente de transformación social (GIROUX, 1990). Con ese entendimiento, en las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje se fomenta la formación dialógica del profesorado, la cual consiste en espacios formativos que se basan en los principios del aprendizaje dialógico donde el profesorado accede a las principales evidencias científicas del impacto social de actuaciones educativas (GARCÍA-CARRIÓN, et al., 2017). Las tertulias pedagógicas dialógicas son la forma más común y exitosa de concretar este tipo de formación docente, ya que logran superar ocurrencias y mitos en educación ampliamente

extendidos entre el profesorado al tiempo que recuperan el sentido de la profesión docente desde una perspectiva de transformación social (ROCA; GÓMEZ; BURGUÉS, 2015).

En la actualidad las tertulias pedagógicas dialógicas están siendo implementadas en un creciente número de escuelas en América Latina en el marco de la colaboración para transferir las Comunidades de Aprendizaje entre el Instituto Natura en Brasil y la Comunidad de investigadores e investigadoras CREA de la Universidad de Barcelona. En este artículo se analiza el impacto de las tertulias pedagógicas dialógicas en profesorado de escuelas rurales de Huauchinango, un municipio ubicado en la Sierra Norte de México. En particular, se profundiza en cómo estos espacios de formación dialógica están contribuyendo a superar la apatía y la falta de sentido entre el profesorado de esta región, reencontrando así la pasión por la educación y recuperando el sentido transformador de la profesión docente.

## **1. La pedagogía crítica y el sentido de la profesión docente**

La pedagogía crítica que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX transformó la concepción tradicional del profesorado como poseedores y transmisores del conocimiento, para dotarle de un nuevo sentido como agentes de transformación social e intelectuales críticos capaces de contribuir a la superación de las desigualdades. La obra de Paulo Freire fue una de las más influyentes en esa línea de pensamiento. En su libro más importante, *Pedagogía del Oprimido*, Freire (2005) conceptualizó la educación “bancaria” como aquella que, limitándose a narrar, transferir y transmitir saberes y valores desde el profesorado supuestamente conocedor al estudiantado pasivamente receptor e ignorante (p. 91), les impide a los segundos el desarrollo de una consciencia crítica y por tanto contribuye a perpetuar su opresión (p. 81). La práctica “bancaria”, advertía Freire, también se lleva a cabo por un gran número de educadores y educadoras de buena voluntad que, sin hacerlo de forma deliberada, limitan su actuar a “depositar” conocimientos en sus educandos (p. 83). Como alternativa liberadora, Freire propuso la posibilidad de una educación problematizadora que permita a las personas hacerse conscientes de las situaciones históricas en que están inmersas para así apropiarse de ellas y poder transformarlas (p. 99). Desde esa concepción problematizadora, la acción de las y los educadores se orienta, desde la base de una relación dialógica entre ambos, a fomentar el pensamiento crítico y auténtico de los educandos (p. 83). En una línea similar, en sus *Cartas a quien pretende enseñar*, dos décadas después, Freire enfatizó de nuevo la

seriedad con que debe entenderse la práctica educativa del profesorado, al tener esta un impacto crucial en las trayectorias vitales del estudiantado:

Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo (FREIRE, 1994, p.67).

En estrecho contacto con Paulo Freire, Henry Giroux es otro destacado exponente de la corriente crítica de la pedagogía. En su obra *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Giroux (1990) advierte que las “pedagogías gestionarias”, las cuales asignan a “expertos” la tarea de pensar el currículo, la instrucción y la evaluación, relegan al profesorado a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos, viéndose estos apartados de los procesos de deliberación y reflexión, y convirtiendo la enseñanza en el aula en un proceso rutinario (p. 175). Sin embargo, en contraposición a esas corrientes de pensamiento, Giroux defiende la necesidad de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente para permitir al profesorado convertirse en “intelectuales transformativos” (p. 175). Esta categoría implica, por una parte, que el profesorado inserte la instrucción escolar directamente en la esfera política, promoviendo la reflexión y la acción crítica para que el estudiantado se implique de manera profunda en la superación de las injusticias y se humanice más a fondo como parte de esa lucha (p.177). Por otra parte, implica que el profesorado base su actuar en pedagogías de naturaleza liberadora, tratando al estudiantado como sujetos críticos, haciendo problemático el conocimiento, recurriendo al diálogo crítico y afirmativo, y apoyando la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todos y todas (p. 178).

En este sentido, ambos autores destacan el papel crucial de la formación docente para desarrollar el sentido transformador de su profesión entre el profesorado. Freire (1993, p. 40), por ejemplo, enfatiza la importancia de que el profesorado y la comunidad educativa en su conjunto tengan acceso a “formación permanente, científica, en la que sobre todo no debe faltar el gusto por las prácticas democráticas, entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela”. Giroux (1990, p. 214), por su parte, señala que la preparación del profesorado en teoría educativa está fuertemente influenciada por la psicología conductista y cognitiva acentuando aspectos inmediatos, medibles y metodológicos del aprendizaje, pero deja de lado cuestiones

relativas a la naturaleza del poder, la ideología y la cultura. Por ello, considera crucial “desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia” (p. 210), necesitando dichos programas estar basados en los avances teóricos más relevantes “con el fin de crear un currículum liberador para la educación de los profesores, sin dejarse extraviar por debates sobre temas marginales” (p. 217).

## **2. Diálogo igualitario como fuente de sentido**

Distintas aportaciones teóricas permiten a clarificar las formas de comunicación que más contribuyen a crear sentido en las personas y promover la transformación social. Por ejemplo, la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) parte de la premisa de que todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción, lo que les permite aportar argumentos al diálogo, pudiendo así llegar a entendimientos y alcanzar acuerdos para actuar en la realidad. Su definición de acción comunicativa “presupone el lenguaje como un medio del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión” (p. 143). De esta forma, Habermas distingue entre *pretensiones de validez* y *pretensiones de poder*, siendo las primeras susceptibles de crítica racional y fundamentales para alcanzar acuerdos comunicativos, y las segundas basadas en la capacidad de sanción que permite a alguien imponer a otros sus ideas o acciones (p. 389).

Tomando como base las aportaciones de Austin (1971), Searle (2001) y Habermas (1987) sobre actos de habla, CREA desarrolló el concepto de actos comunicativos (SEARLE Y SOLER, 2004; SOLER, 2017) para referirse no solo al lenguaje verbal sino también a cualquier tipo de comunicación, que incluye el lenguaje corporal, la entonación o los gestos. Además, los actos comunicativos tienen en consideración el contexto en el que se llevan a cabo las interacciones comunicativas, tanto físico-espacial como aquel creado por las estructuras sociales que son desiguales. CREA distingue entre *interacciones dialógicas*, es decir, aquellas basadas en una comunicación que permite a todas las personas involucradas compartir en libertad una acción, acuerdo, sentimiento o deseo, e *interacciones de poder*, las cuales se basan en la violencia física o simbólica de quien convierte, consciente o no de ello, a las otras personas en instrumentos para alcanzar las metas propias (SOLER, 2017, p. 28-29). En las interacciones dialógicas, todas las personas participantes tienen el mismo derecho a

hacer aportaciones, y estas son consideradas en función de la validez de sus argumentaciones y en su potencial de contribuir a la mejora social. Por el contrario, en las interacciones de poder las personas que ocupan posiciones de mayor jerarquía o estatus imponen sus intenciones gracias a la estructura social desigual que les favorece (FLECHA, 2009).

Los conceptos de pretensiones de validez de Habermas y actos comunicativos e interacciones dialógicas de CREA, entre otras aportaciones teóricas, sirven para clarificar el concepto de diálogo igualitario que se recoge en la teoría del aprendizaje dialógico (FLECHA, 1997). En el diálogo igualitario que se establece en escuelas o espacios educativos se rompen las relaciones jerárquicas y autoritarias, ya que cada aportación se considera en función de la validez de sus argumentos. En él se incluyen a todos los actores que conforman a la comunidad educativa además del profesorado, incluyendo al estudiantado, a sus familias y a todas las personas que puedan y quieran contribuir a la mejora de los aprendizajes en la escuela. Esto se hace siempre en base a pretensiones de validez, de manera igualitaria y respetuosa independientemente del nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico o edad de quienes participen en el diálogo (AUBERT; GARCÍA; RACIONERO, 2009).

Uno de los efectos de la presencia del diálogo en las relaciones, y en particular del diálogo igualitario, es la creación de sentido y el reencanto en la vida cotidiana. Mead (1973), desde el interaccionismo simbólico, señala que el sentido emerge en la internalización del proceso social de comunicación, una idea que sería retomada por Habermas (1990) al afirmar que los significados y el sentido surgen no en el nivel de la conciencia individual o las intenciones personales, sino en la interacción comunicativa que tiene lugar en las relaciones sociales. De manera similar, Freire y Macedo señalan que es través del intercambio de discursos y conversaciones críticas cargadas de posibilidad que se da significado y sentido a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas (FREIRE; MACEDO, 1989; FREIRE 2005). Incluso, desde su análisis de la construcción social del amor, Gómez (2004) afirma que es a través de la comunicación y el diálogo igualitario como podemos reencantarnos y mantener viva la pasión en nuestras relaciones personales, evitando así caer en la monotonía y el desencanto. Por todo esto, en el aprendizaje dialógico el principio del diálogo igualitario es fundamental para la creación de sentido de todas aquellas personas que intervienen en los procesos educativos. En las Comunidades de Aprendizaje ese sentido se crea cuando se fomentan interacciones dialógicas que incluyen a todas las personas involucradas en las escuelas, incluidas el profesorado, el estudiantado y sus familias, para

construir el sueño de una educación de excelencia y trabajar conjuntamente para hacerlo realidad (AUBERT et al., 2009).

### **3. Las tertulias pedagógicas dialógicas**

Uno de los factores que más influye en la calidad de la enseñanza y en el éxito o fracaso del estudiantado es la formación del profesorado (HATTIE, 2009; DARLING-HAMMOND; MCLAUGHLIN, 2011). Sin embargo, no todos los programas de formación docente logran el impacto deseado, ya que en repetidas ocasiones son intelectualmente superficiales, desconectados de temáticas profundas y fragmentados (BALL; COHEN, 1999), o son lejanos a las realidades que experimenta el profesorado en el aula (SCHWILLE; DEMBÉLÉ, 2007). En contraste, una de las coincidencias que surgen al estudiar los tipos de formación docente que más contribuyen a la mejora educativa y social del estudiantado es que su calidad no se mide en función de la satisfacción del profesorado, sino con base al nivel de transferencia a la práctica de aula y a la mejora de resultados que consigue en los estudiantes. Se trata de programas de formación de profesorado basados en evidencia que logran unir teoría, investigación educativa y práctica docente a través de acciones como la discusión de literatura científica, del análisis de casos y otros métodos relacionados con la investigación (FLECHA; ROCA; LOPEZ, 2019).

La formación dialógica del profesorado es una de las actuaciones educativas de éxito que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, la cual recoge precisamente ese enfoque de éxito en la formación docente. Se trata de formación continuada de calidad, basada en evidencias científicas, planteada desde el diálogo igualitario, y en línea con las mejores prácticas de formación de profesorado a nivel internacional. En esta formación dialógica el profesorado, junto con las familias y otros agentes educativos, construyen conocimiento de forma colectiva alrededor de las aportaciones científicas más relevantes para la mejora educativa y que aseguren la inclusión de todo el estudiantado (ROCA et al., 2015). Al desarrollarse en un diálogo continuo que recoge la voz de todos los actores involucrados, la formación dialógica del profesorado crea un punto de encuentro entre la información que proporciona la comunidad científica internacional y el saber acumulado en la práctica educativa, lo que permite encontrar respuestas adecuadas a los retos que enfrenta cada centro educativo. Además, debido a que promueve el acceso directo y democrático a las fuentes de

conocimiento experto en educación, la formación dialógica del profesorado evita la incorporación de ocurrencias y mitos educativos que no se basan en evidencia, lo que protege la educación de los niños y niñas. En su lugar, con este enfoque de formación docente se logra transferir de manera efectiva las actuaciones educativas de éxito que han demostrado mejorar los aprendizajes de todo el estudiantado y promover su inclusión social (GARCÍA-CARRIÓN et al., 2017).

Las tertulias pedagógicas dialógicas son una de las formas más exitosas de llevar a la práctica la formación dialógica del profesorado. Se basan en el funcionamiento de las tertulias literarias dialógicas, una de las actuaciones educativas de éxito identificadas por el proyecto INCLUD-ED (FLECHA, 2015) y tienen su origen en un espacio de formación universitaria desarrollado por CREA (Community of Research on Excellence for All) llamado Seminario Jesús Gómez, en la ciudad de Barcelona. Conocidos también como “seminarios con el libro en la mano”, en las tertulias pedagógicas dialógicas grupos de personas diversas implicadas en la educación (profesorado, familiares, equipos directivos, personal administrativo, apoyos técnicos, etc.) leen conjuntamente los textos científicos más relevantes a nivel internacional recurriendo siempre a las fuentes originales. En estos encuentros se debaten libros de pedagogía, sociología, psicología o neurociencia, entre otras áreas, priorizando la lectura de las obras de referencia de autores internacionalmente reconocidos, como son Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jürgen Habermas, George Mead, Noam Chomsky, Jerome Bruner, Eric Kandel y más. También se debaten reportes de las mejores investigaciones educativas a nivel internacional y artículos científicos publicados en revistas de impacto. A través de la lectura dialógica de estos textos, todos los actores que participan en las tertulias pedagógicas dialógicas tienen acceso a los mejores avances en educación, creando un puente entre pedagogía popular y pedagogía teórica que transforma radicalmente la práctica docente (RODRÍGUEZ, ET al., 2020). Durante la tertulia pedagógica dialógica, las personas que lo deseen comparten por turnos un párrafo que hayan seleccionado del texto a debatir, indicando la página y la razón por la que lo eligieron. Los comentarios del resto de participantes crean cadenas de diálogo que, sin perder el foco en los párrafos que se analizan o critican, permiten crear conocimiento de manera dialógica. Al basarse en el diálogo igualitario, las aportaciones de las y los participantes se valoran en función de los argumentos aportados y de los valores humanos universales, nunca por el estatus o jerarquía del hablante. Este aprendizaje dialógico, sumando a las interacciones de igualdad, solidaridad y amistad que tienen lugar en las tertulias pedagógicas dialógicas, generan transformaciones profundas en las personas que



participan, quienes reencuentran la pasión por la educación e incluso recuperan el “brillo” en sus vidas personales, entre otros beneficios (ROCA et al., 2015).

En la actualidad, las tertulias pedagógicas dialógicas se implementan en todos los niveles educativos, desde escuelas de educación inicial (RODRÍGUEZ-ORAMAS, et al., 2020) hasta la formación universitaria (BARROS-DEL RIO; ÁLVAREZ; MOLINA, 2020). Además, desde 2014, en el marco de la colaboración entre CREA y el Instituto Natura en Brasil para transferir las Comunidades de Aprendizaje a América Latina, un número creciente de escuelas lleva a cabo tertulias pedagógicas dialógicas como parte de su formación continuada. Tan solo en México, con el apoyo de la organización civil Vía Educación, aliada del Instituto Natura, alrededor de 200 escuelas funcionan como Comunidad de Aprendizaje e implementan actuaciones educativas de éxito de manera cotidiana. Un quinto de esas escuelas se encuentra en el Estado de Puebla, donde Vía Educación ha llevado a cabo numerosas formaciones de profesorado y otros actores clave en las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje. En esa región, específicamente en el municipio rural de Huauchinango ubicado en la Sierra Norte de México, tiene lugar la mayor concentración de tertulias pedagógicas dialógicas en el país. Ahí, de la mano de la jefatura de sector de educación primaria de la región (de quien dependen 9 zonas escolares y 139 escuelas, algunas de ellas ubicadas en zonas de habla náhuatl y otomí), desde 2018 tiene lugar una estrategia para fomentar tertulias pedagógicas dialógicas en todos los espacios de planeación y organización del profesorado, llamados consejos técnicos, los cuales tienen lugar una vez al mes a nivel jefatura de sector, supervisiones escolares y escuelas. Además, en 2019 se creó una tertulia pedagógica dialógica abierta a todos los niveles educativos, en la que participa profesorado de preescolar, primaria, secundaria y educación especial, así como profesorado universitario y estudiantes de pedagogía de Huauchinango y otros cinco municipios colindantes.

#### **4. Metodología**

Partiendo del marco teórico antes revisado y focalizando el análisis en el impacto de las tertulias pedagógicas dialógicas en el profesorado de la región de Huauchinango, México, se planteó la siguiente pregunta como guía para esta investigación: ¿Qué impacto tienen las tertulias pedagógicas dialógicas en la creación de sentido por la profesión docente y el reencuentro de la pasión por la educación entre el profesorado de las escuelas de Huauchinango, México?

Para dar respuesta a esta interrogante, se llevó a cabo una investigación utilizando la metodología comunicativa (GÓMEZ; SILES; TEJEDOR, 2012). Esta se caracteriza por incorporar a las personas o comunidades estudiadas en todo el proceso, desde la planeación hasta el análisis de resultados, con la finalidad de investigar *con* y *para* la mejora de los grupos vulnerables, y no a costa de ellos (GÓMEZ et al., 2019). Esto se logra estableciendo un diálogo intersubjetivo en el que se discuten las evidencias científicas y se contrastan con las experiencias cotidianas de las personas que participan en la investigación, lo que permite construir nuevo conocimiento útil para transformar las realidades en cuestión (GÓMEZ, PADRÓS, RÍOS, MARA & PUKEPUKE, 2019). El análisis de la información en la metodología comunicativa tiene como objetivo identificar elementos que reproducen o incrementan las desigualdades sociales (dimensión exclusora) así como aquellos elementos que periten disminuir y superar las desigualdades (dimensión transformadora). Por ello, la metodología comunicativa ha demostrado ampliamente su capacidad para generar impacto social las ciencias sociales y la psicología educativa (PUIGVERT, CHRISTOU & HOLFORD, 2012; REDONDO-SAMA et al, 2020), lo que la hace particularmente útil para la presente investigación.

En lo que corresponde a esta investigación, tanto la definición del foco del estudio como la identificación de las personas participantes fueron hechas en diálogo con el equipo de Vía Educación y la jefa de sector de primarias de Huauchinango, quien lidera la estrategia de expansión de las tertulias pedagógicas dialógicas en la región. Para el trabajo de campo se llevaron a cabo, durante agosto de 2020, trece entrevistas semiestructuradas con orientación comunicativa (GÓMEZ, 2019) con profesorado que participa en tertulias pedagógicas dialógicas, las cuales tuvieron una duración promedio de 45 minutos y fueron transcritas para su análisis posterior. Durante las entrevistas, el investigador estableció un diálogo igualitario con las personas investigadas en el que aportó a la conversación distintas evidencias científicas sobre el funcionamiento e impacto de las tertulias pedagógicas dialógicas, que fue contrastado con la experiencia cotidiana de las personas investigadas para, conjuntamente, llegar a acuerdos sobre las transformaciones que están experimentando a nivel profesional y personal. Para fines de este estudio se seleccionaron cinco entrevistas que mejor se ajustan a responder la pregunta de investigación, de las cuales derivan los testimonios presentados en la sección de resultados. Se usan seudónimos para identificar a las personas participantes de la investigación, cuyos perfiles se muestran a continuación:

Entrevista 1: Sonia - *Jefa de sector de primarias*

Entrevista 2: Rosario - *Apoyo técnico pedagógico de la jefatura de sector de primarias*

Entrevista 3: Arturo - *Asesor técnico pedagógico de primarias*

Entrevista 4: Delia - *Jefa de sector de preescolares y supervisora escolar*

Entrevista 5: Tomás - *Director de escuela primaria*

El análisis de la información buscó identificar, por una parte, factores que provoquen desencanto, apatía o falta de sentido entre el profesorado, y por otro, factores que contribuyan a crear sentido y reencantar en la profesión docente relacionados con las tertulias pedagógicas dialógicas. Así, los resultados que se presentan a continuación recogen voces de las personas entrevistadas que se ordenan en tres secciones, comenzando por la falta de sentido, el desencanto y la apatía entre el profesorado de la región, seguido de la recuperación del sentido transformador de la educación, y terminando con el reencanto en la profesión docente y la vida personal.

## **5. Resultados**

La estrategia para impulsar las tertulias pedagógicas dialógicas a la región de Huauchinango se enmarca en un esfuerzo más amplio para transferir las actuaciones educativas de éxito con impacto social. Desde la jefatura de sector de primarias, se trabaja para llevar a cabo distintas acciones de formación dialógica del profesorado en colaboración con el personal de Vía Educación. Con su apoyo, en 2018 se comenzó un trabajo para llevar las tertulias pedagógicas dialógicas a los consejos técnicos de todo el sector educativo, que son encuentros mensuales en los que el profesorado planea y organiza su trabajo. La primera tertulia pedagógica dialógica se llevó a cabo en el consejo técnico del sector, donde se reúnen supervisores y supervisoras de escuelas primarias de nueve zonas de supervisión escolar, junto con su personal de apoyo técnico pedagógico. Posteriormente, por voluntad propia y con apoyo de la jefatura de sector, las nueve supervisiones escolares comenzaron sus propias tertulias pedagógicas dialógicas en los consejos técnicos de zona, en donde participan los directores y directoras de las 139 escuelas que están a su cargo. Después, un porcentaje de esos directores y directoras decidió comenzar tertulias pedagógicas dialógicas con su profesorado en el marco de sus consejos técnicos escolares.

Además, para lograr una mayor coordinación entre todos los niveles educativos de la región, en 2019 se creó una tertulia pedagógica dialógica abierta a cualquier persona de la zona que estuviese interesada, en la que actualmente participan más de 50 profesionales de la educación de Huachinango y de otras cinco regiones cercanas. Entre quienes asisten se encuentra profesorado de educación preescolar, primaria y secundaria, especialistas de educación especial, maestras de educación física, profesorado universitario y estudiantes de pedagogía.

A través del trabajo de campo de esta investigación se pudo identificar el impacto que han tenido las tertulias pedagógicas dialógicas en la transformación de la falta de sentido, el desencanto y la apatía que experimentaba una parte del profesorado de la región en un renovado sentido de la profesión docente y un reencanto con la vida cotidiana a nivel profesional y personal.

### **5.1 Falta de sentido, desencanto y apatía**

Los diálogos que se establecieron con las personas entrevistadas permitieron ver que, en la interacción diaria, una parte del profesorado de Huauchinango y sus alrededores reflejaba falta de sentido, desencanto y apatía hacia su labor docente. De hecho, era notorio que para muchos y muchas la educación se había convertido en una actividad rutinaria. En palabras de la jefa de sector de primarias, en la región se había caído en un “letargo”, ya que el trabajo cotidiano se orientaba a cumplir con los lineamientos y programas establecidos por las autoridades educativas, sin apreciarse un sentido crítico y transformador de la labor docente entre el profesorado: “El trabajo de las maestras y maestros había caído en cierta rutina de cumplir con lo que decían los programas, de cumplir con lo que decía la Secretaría de Educación” (Sonia).

Los proyectos, actividades y programas de innovación educativa suelen estar diseñados por personal de las secretarías de educación nacionales o estatales, quienes capacitan al profesorado para su ejecución en las escuelas. Sin embargo, rara vez se aportan evidencias de la efectividad de las prácticas educativas que se promueven, y el estatus o la jerarquía suelen ser factores de peso en ese tipo de decisiones. Ante el funcionamiento burocrático del sistema educativo, gran parte de los maestros y maestras de la región de Huauchinango se habían acostumbrado a recibir e implementar de manera mecánica las prácticas educativas que llegaban a ellos a través de las distintas capacitaciones.

Los maestros hacemos muchas cosas de manera mecánica, de manera forzada, eso pasa mucho en el magisterio. Que tenemos que aplicar tal proyecto, que tenemos que hacer tal actividad porque así lo dicen las autoridades, así lo dicen los jefes, pero en realidad eso no transforma nada. (Arturo)

Estas actitudes estaban acompañadas en muchas ocasiones de un pesimismo profundo respecto a las posibilidades de lograr transformaciones sociales o educativas. Cuando desde la jefatura de sector de primarias se comenzó a promover prácticas de formación docente más democráticas y basadas en evidencias, al principio era frecuente que una parte del profesorado hablara y participara poco. Y cuando lo hacía, solía enfocarse a la dificultad de superar los obstáculos que visualizaban en el camino para transformar sus escuelas en centros educativos de mayor éxito.

Con los directores de una zona escolar, donde me tocó implementar la tertulia pedagógica dialógica, los directores eran muy callados y se agarraban del argumento de que las cosas son así, que no podemos cambiar, que la realidad es algo complicado y veían barrera tras barrera. Decían que no se podía transformar el medio en que vivimos. Estaban en contra, en contra del cambio, toda posibilidad de cambio era nulificada. (Rosario)

De acuerdo con los testimonios recolectados, la apatía era más evidente entre las personas con más años en la docencia, quienes en ocasiones llegaban a reflejar una completa pérdida de sentido por su profesión. Ya cerca de la edad de jubilación, algunos maestros y maestras incluso expresaban sus ansias por abandonar la docencia y alejarse de la actividad escolar. Además, con frecuencia ese profesorado llegaba a tener relaciones más conflictivas con sus colegas de trabajo y peores resultados de aprendizaje con sus estudiantes.

En ocasiones se escuchan algunos comentarios como 'a mí ya me queda un año, me jubilo, me voy y ya no quiero saber nada de esto'. Entonces esa parte también hay que trabajarla mucho porque sí hay quienes piensan así. (Tomás)

## **5.2 Recuperando el sentido transformador de la educación**

Las tertulias pedagógicas dialógicas han tenido un impacto profundo en distintos niveles entre quienes participan en ellas. Uno de los más notables es la forma en que ha contribuido a recuperar el sentido transformador de la educación entre el profesorado de la región. El acceso directo a obras referentes de la educación internacional ha ayudado a

generar de nuevo una actitud crítica entre el profesorado, quien ahora puede contrastar las prácticas educativas que les son sugeridas por las autoridades con las evidencias científicas avaladas. Esto ha contribuido a su vez a despertar el interés por las fuentes de conocimiento científico, en especial por aquellas que destacan la posibilidad de lograr transformaciones sociales desde la educación.

Yo me atrevería a decir que las tertulias pedagógicas dialógicas llegaron a despertarnos de un letargo de muchos años. (...) a partir justamente de la interacción, de los diálogos y del debate en torno a los textos científicos, vino a darle un aire fresco a la región. (...) La verdad ha sido muy bueno, nos ha permitido como región entender que necesitamos transformar las escuelas, pero transformarnos primero nosotros, por convicción. (Sonia)

En las zonas de supervisión escolar de primarias donde primero se trabajaron las tertulias pedagógicas dialógicas, al cabo de unos meses se comenzó a notar el cambio de actitud de las directoras y directores, quienes empezaron a apropiarse de la palabra gracias al ambiente dialógico que caracteriza a este espacio de formación y que lo diferencia de otras capacitaciones “bancarias” a las que estaban acostumbrados. Gradualmente, la falta de participación y el pesimismo fueron sustituidas por mayor diálogo y optimismo sobre la posibilidad de lograr cambios en sus escuelas. A ello contribuyó que el personal de la jefatura de sector que participa en las tertulias pedagógicas dialógicas lo hiciera desde una posición horizontal, y no desde una posición de poder.

A los pocos meses de la tertulia pedagógica dialógica, se empezó a sentir el cambio en ellos mismos, y nos dábamos cuenta de que ya participaban, pero no en contra del argumento, sino viendo que sí se podían cambiar ciertas situaciones. Y fue algo genial porque ya no se quedaban callados. Entonces es algo muy bueno ver cómo va cambiando la perspectiva, cómo el ángulo desde el que ellos veían las cosas se modifica un poco. [El beneficio es] reaprender a dialogar, cuestionarnos las verdades que creíamos inamovibles. A mi me movió mucho la frase de Freire de que somos seres de transformación y no de adaptación. Creíamos que por el rango o la autoridad que uno tenía imponía su punto de vista. Entonces, esto le da el giro para ver que hay que escuchar y aprender a dialogar (Rosario)

A nivel de las escuelas, las tertulias pedagógicas dialógicas han permitido transformar la práctica docente como no lo habían conseguido otros espacios de planeación y formación más verticales. Estos encuentros en donde se democratiza la palabra y se promueve el análisis de la práctica educativa a la luz de evidencias científicas permite al profesorado expresar sus opiniones basándose en pretensiones de validez, lo que estimula su capacidad de reflexión crítica de la realidad. Con ello se logra mayor coordinación entre equipos directivos y docentes, además de que permite la superación de prácticas educativas sin base científica.

En ocasiones los directores no saben cómo tratar ciertas cosas, no saben cómo animar a que los maestros cambien su manera de dar una clase, de tratar a los alumnos, porque no es fácil que te señalen tus errores (...) Entonces, justamente cuando entras a la lectura de esos textos y tienes la oportunidad de compartirlo con otros colegas tienes una gran oportunidad de aprender cosas que no habías visto. Reflexionas y piensas que hay cosas que no puedes continuar haciendo porque te das cuenta. (Arturo)

Además, el diálogo intersubjetivo que se genera en las tertulias pedagógicas dialógicas transforma el pensamiento individual del profesorado al escuchar otros puntos de vista que enriquecen y amplían los propios. Durante los debates quienes participan no se quedan solo con su interpretación subjetiva de los textos, sino que incorporan a su entendimiento las voces de sus compañeros y compañeras que interpretan de forma distinta las obras que se discuten. De esa forma, van creando conocimiento y sentido colectivamente en torno a libros como *Pedagogía del Oprimido* o artículos científicos sobre actuaciones educativas de éxito.

Entonces, esta parte de las tertulias pedagógicas te pega mucho y te hace cambiar tu perspectiva. Ver que sí se puede hacer, y ver cómo tú te estás apropiando de parte de esos textos. Conforme fuimos avanzando en las sesiones, yo le comentaba a mi compañera que es un giro impresionante. (...) El llevar a cabo las tertulias pedagógicas nos ha permitido reflexionar en que necesitamos garantizar el derecho a la educación. (...) Y a todas las maestras que ahora estamos en las tertulias nos ha enriquecido mucho, de ver que todos tenemos los mismos derechos, que debemos trabajar para la igualdad. El compartir todas estas experiencias nos han llevado a enriquecer el trabajo. (Delia)

### **5.3 Reencanto en la profesión docente y la vida personal**

Las tertulias pedagógicas dialógicas tuvieron un segundo efecto notable entre el profesorado de Huauchinango. Las personas entrevistadas identificaron con claridad la influencia que este espacio de formación dialógica había tenido en ellas mismas y en colegas de la región para recuperar la pasión en la vida cotidiana, tanto a nivel profesional como a nivel personal. De acuerdo con sus testimonios, el sentido que el profesorado encuentra en su profesión gracias a las tertulias pedagógicas dialógicas les llena de energía y entusiasmo para encarar la labor docente, lo que también irradian en su relación con sus estudiantes.

Ahora, los docentes que ya están con ese entusiasmo más cimentado y son ellos los que buscan llevarlo con los niños. (...) Yo siento que cambia la mentalidad. [La tertulia pedagógica] hace que nos identifiquemos, que nos recargue la pila y que encontremos una razón para hacer lo que estamos haciendo. (Rosario)

También las personas con cargos de supervisión y asesoría técnica pedagógica de la región, quienes suelen relacionarse con el profesorado de aula desde el estatus que les confiere su puesto, descubrieron una nueva forma de relacionarse con sus colegas en las tertulias pedagógicas dialógicas. La práctica del diálogo igualitario durante los debates, que implica escuchar y valorar las aportaciones de todas las personas en función de sus argumentos, permitió a personas como Arturo crear una nueva relación cercana y de confianza con el profesorado que asesoraba. Donde antes había rechazo del profesorado a recibir instrucciones de una autoridad que le fiscalizaba, ahora hay cercanía y complicidad de personas que disfrutan aprenden juntas a transformar la práctica docente en favor de la mejora de todo el estudiantado.

Empiezo a participar en las tertulias pedagógicas, conozco el diálogo igualitario, y entiendo la importancia de que al llegar con un colega yo deba estar en un plano igualitario para conversar. Eso cambió mis relaciones con los colegas en mi zona. (...) Esto me ayudó a ser más aceptado en las escuelas, me dejaron de tener miedo y después de un año preguntaban cuándo iba a ir porque querían que yo estuviera en sus tertulias. Yo disfruto estas formaciones en las escuelas porque estamos sentados todos en un plano igualitario y todos tenemos la oportunidad de aprender. (Arturo)

En las tertulias pedagógicas dialógicas, tanto el contenido profundamente transformador de los textos como las interacciones dialógicas que se producen han generado un ambiente de solidaridad, compañerismo y amistad entre el profesorado que no habían conseguido otros tipos de formación docente en la región. Esas relaciones de calidad que se construyen en el ambiente laboral también impactan positivamente las relaciones de amistad y de familia de las personas que participan, quienes trasladan los valores y sentimientos que internalizan en los debates a su vida personal. Con esto aumenta el bienestar del profesorado, quienes disfrutan de mejores relaciones tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

Con este tipo de lecturas que hacemos en las tertulias pedagógicas te das cuenta de muchas cosas, y estamos cambiando nuestra perspectiva, estamos cambiando nuestra forma de ser. Incluso nos ha ayudado mucho, de manera personal y familiar, porque hemos cambiado lo que hacemos con nuestras familias, las concepciones que tenemos con nuestras familias, con nuestros hijos, nos ha llevado a establecer mejores relaciones y eso nos hace crecer como mejores personas. (Delia)

El reencanto con la profesión docente ha llegado incluso a aquellas personas que ansiaban jubilarse debido a la falta de sentido en su profesión. Tal es el caso de una profesora con más de tres décadas de servicio, quien empezó a participar en las tertulias pedagógicas dialógicas de su escuela. Al principio, la maestra no intervenía y su actitud era reservada



durante los encuentros. Sin embargo, poco a poco su actitud comenzó a cambiar conforme avanzaron las sesiones hasta convertirse en una participante activa de los debates. En paralelo, su desempeño docente mejoró, así como su relación con sus colegas y con los familiares de sus estudiantes. Al término del año escolar, la profesora expresó con ilusión cómo había experimentado una transformación en su persona que le permitía disfrutar de nuevo su práctica docente y la educación.

Conforme avanzaron las sesiones de la tertulia ella se animó a ir participando, la íbamos viendo más activa, más participativa. Y en el día a día, en la práctica, en el aula con sus alumnos, así como veíamos el cambio en la tertulia, veíamos el cambio en su desempeño como maestra. Y al final de ese ciclo escolar que hicimos una tertulia pedagógica en esa escuela, ella pide la palabra y se suelta a contarnos su experiencia, lo bien que se había sentido, no solo leyendo sino lo bien que se había sentido en hacer cambios, transformaciones en su manera de dar la clase. (...) Yo sentí que la maestra había encontrado un nuevo aliento, después de más de 30 años de servicio, para continuar con la labor. Estaba terminando un ciclo escolar y ella ya tenía el ánimo de que empezara el otro, porque sabía que tenía la posibilidad de vivir la experiencia de la educación distinta. Siento que comenzó a valorarse más y vio cómo los demás cambiaron su actitud hacia ella y cambiaron cómo la trataban. La riqueza personal que recibió fue enorme, y educativamente también se notó. (Arturo)

## **Consideraciones finales**

La educación actual requiere de maestros y maestras que se asuman como “intelectuales transformativos” (GIROUX, 1990), capaces de promover la reflexión y la acción crítica de sus estudiantes ante a los retos sociales que enfrentamos en el siglo XXI. Además, para superar las prácticas de educación bancaria, aun presentes en nuestras sociedades actuales, es imprescindible que el profesorado tenga acceso a formación científica de alto nivel, que priorice las prácticas democráticas en la educación y la implicación del estudiantado y sus familias en la escuela (FREIRE, 1993). Sin embargo, como reflejan las voces de los maestros y maestras mexicanas entrevistadas en esta investigación, las dinámicas burocráticas y jerárquicas que prevalecen en nuestros sistemas educativos pueden orillar al profesorado a desencantarse de la educación, llevándole a perder el sentido de su profesión docente y caer en apatía que se refleje en el día a día de su práctica cotidiana.

La formación dialógica del profesorado, y en particular las tertulias pedagógicas dialógicas, contribuyen a contrarrestar esa situación, de acuerdo con la creciente literatura científica al respecto. Con la finalidad de explorar el impacto de las tertulias pedagógicas

dialógicas entre el profesorado de Huauchinango (la región del país con la mayor expansión de esta actuación educativa de éxito), esta investigación recogió las voces de maestros y maestras mexicanas utilizando la metodología comunicativa de investigación (GÓMEZ, 2019). Los testimonios obtenidos confirman que la participación en estos encuentros formativos basados en el aprendizaje dialógico ha contribuido a recuperar el sentido transformador de la educación entre el profesorado de la región, despertando un mayor interés por las fuentes de conocimiento científico y un renovado optimismo hacia las posibilidades de mejora educativa. Además, el diálogo intersubjetivo en torno a obras referentes en educación ha promovido que el profesorado analice de manera crítica las prácticas educativas que llevaban a cabo en sus escuelas y decida transformar aquellas que no contribuyen a la mejora educativa. Estos hallazgos están en línea con investigaciones previas que señalan un aumento de las capacidades para responder a los problemas actuales y mayor transferencia del conocimiento científico a la práctica de aula (RODRÍGUEZ, et al., 2020).

El análisis de los testimonios también apunta a que la participación en tertulias pedagógicas dialógicas ha contribuido a que los maestros y maestras de Huauchinango recuperen la pasión por su profesión, lo que ha repercutido en sus vidas a nivel profesional y personal. Se encontraron evidencias de que las interacciones dialógicas que caracterizan estos encuentros han derivado en un mayor entusiasmo hacia la labor docente, en relaciones más igualitarias y satisfactorias entre colegas, y en una renovada ilusión incluso entre personas cercanas a la jubilación. Además, algunos testimonios sugieren que el profesorado también disfruta de mejores relaciones personales incluso fuera del ámbito laboral, lo que coincide con hallazgos previos que señalan una recuperación del “brillo” en la vida personal y afectiva gracias a las tertulias pedagógicas dialógicas (ROCA et al., 2015).

Por todo lo anterior, esta investigación ha contribuido a clarificar cómo las maestras y maestros que participan en tertulias pedagógicas dialógicas en contextos como el estudiado crean sentido de su profesión y mantienen la pasión por la educación viva, lo que repercute positivamente en su práctica docente y en su propio bienestar.

## **Referencias**

**ASIA SOCIETY. Improving teacher quality around the world: the international summit on the teaching profession** (Final Report) Metlife Foundation & Pearson Foundation, 2015.

AUBERT, A.; GARCÍA, C.; RACIONERO, S. El aprendizaje dialógico. **Cultura y Educación**. 21. 2009.

AUSTIN, J. **Cómo hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1971.

BALL, D. L. & COHEN, D. K. **Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education**. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* San Francisco: Jossey Bass. 1999. p. 3-32.

BARROS-DEL RIO, M. A., ÁLVAREZ, P.; MOLINA ROLDÁN, S. Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. **Innovation in Language Learning and Teaching**. 2020. p. 1-12.

BOYD, D. J. *et al.* Teacher preparation and student achievement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, n. 31, v. 4, 2009. p. 416 -441. DOI: 10.3102/0162373720953128.

DARLING-HAMMOND, L. **Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs**. Jossey-Bass. 2006.

DARLING-HAMMOND, L & MCLAUGHLIN, M. Policies that support professional development in an era of reform. **Phi Delta Kappan**, n. 92, v.6, p. 91-92, 2011.

DARLING-HAMMOND, L.; ROTHMAN, R. **Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems**. Alliance for Excellent Education. 2011.

FLECHA, R. Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. **Cultura y Educación**, n. 21, v. 2, 2009. p. 157-169.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R. **Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe**. New York: Springer, 2015.

FLECHA, R.; ROCA, E.; DE AGUILETA, G. L. Scientific Evidence-Based Teacher Education and Social Impact. **Encyclopedia of Teacher Education**, 2019.

FREIRE, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad**. Barcelona: Paidós, 1989.

GARCIA- CARRION, R. *et al.* Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. **Australian Journal of**

**Teacher Education**. v. 42, n. 4, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales** Barcelona: Paidós, 1990. p. 171-178.

GÓMEZ GONZÁLEZ, A. Science With and for Society Through Qualitative Inquiry. **Qualitative Inquiry**. July 2019. Doi: [10.1177/1077800419863006](https://doi.org/10.1177/1077800419863006)

GÓMEZ, A. *et al.* Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: the Roma case. **Frontiers in Education**, v. 4, p. 9, 2019.

GÓMEZ, A.; SILES, G.; TEJEDOR, M. Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. **Qualitative Research in Education**, v.1, n.1, 3657. Doi: 10.4471/qre. 2012.

GÓMEZ, J. **El amor en la sociedad del riesgo**. Barcelona: El Roure, 2004.

HABERMAS, J. **El pensamiento posmetafísico**. Madrid: Taurus Humanidades, 1990.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987.

HARRIS, D. N.; SASS, T. R. Teacher training, teacher quality and student achievement. **Journal of public economics**, v. 95, n. 78, 2011. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.009.

HATTIE, J. **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. New York: Routledge, 2009.

MEAD, H. **Espíritu, persona y sociedad**. Barcelona: Paidós, 1973.

OECD. Embedding Professional Development in Schools for Teacher Success. **Teaching in Focus**. 10. 2015. Disponible en: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/embedding-professional-development-in-schools-for-teacher-success\\_5js4rv7s7snt-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/embedding-professional-development-in-schools-for-teacher-success_5js4rv7s7snt-en).

PUIGVERT, L.; CHRISTOU, M; HOLFORD, J. Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. **Cambridge Journal of Education**. v. 42, n. 4, 2012. p. 513-526. DOI: [10.1080/0305764X.2012.733341](https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341).

REDONDO-SAMA, G. *et al.* Communicative Methodology: Contributions to Social Impact Assessment in Psychological Research. **Frontiers in Psychology**. v.11, 2020.

ROCA, E.; GÓMEZ, A.; BURGUÉS, A. Luisa, transforming personal visions to ensure better education for all children. **Qualitative Inquiry**. v. 21, n. 10, 2015. p. 843–850. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800415614026>.

RODRÍGUEZ-ORAMAS, A. *et al.* Dialogue With Educators to Assess the Impact of Dialogic Teacher Training for a Zero-Violence Climate in a Nursery School. **Qualitative Inquiry**. 2020.

RODRÍGUEZ, J. A. *et al.* On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. **Frontiers in psychology**, v.11, n.5, 2020.

SCHWILLE, J.; DEMBÉLÉ, M. **Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice (Fundamentals of Educational Planning Series)**. Paris: International Institute for Educational Planning. 2007.

SEARLE, J. **Actos de habla**. Madrid: Cátedra, 2001.

SEARLE, J.; SOLER, M. **Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA**. Barcelona: El Roure, 2004.

SOLER, M. **Achieving Social Impact. Sociology in the Public Sphere**. Switzerland: Springer, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

Submetido em 15 de fevereiro de 2021.

Aceito em 05 de abril de 2021.

Publicado em 13 de abril de 2021.