
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



**Tertulias Literarias Dialógicas:
transformaciones sociales y
personales**
Dialogic Literary Gatherings:
social and personal transformations

Garazi López de Aguilera
University of Wisconsin-Madison
Ramón Flecha García
Universitat de Barcelona

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 17/12/2020

Aceptado el 19/03/2021

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



**Tertulias Literarias Dialógicas:
transformaciones sociales y personales**
Dialogic Literary Gatherings:
social and personal transformations

Garazi López de Aguilera

University of Wisconsin-Madison

lopezdeaguil@wisc.edu

Ramón Flecha García

Universitat de Barcelona

ramon.flecha@ub.edu

RESUMEN

Desde su creación en 1978 en la Escuela de Adultos La Verneda-Sant Martí, situada en uno de los barrios más desfavorecidos y marginados de Barcelona en la época, las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) han generado transformaciones sociales en contextos diversos, en diferentes países, con personas de diferente nivel socioeconómico y educativo y de distintas edades. Desde entonces han desafiado teorías racistas y clasistas de corrientes de pensamiento estructuralistas y posestructuralistas que niegan a personas de bajo nivel socioeconómico la posibilidad de leer y disfrutar de las mejores obras literarias de la humanidad. Sin embargo, las TLD defienden y promueven la libertad literaria de todas las personas, logrando así superar interacciones de poder y realizar profundas transformaciones sociales y personales.

PALABRAS CLAVE

LIBERTAD LITERARIA, TERTULIAS DIALÓGICAS, INTERACCIONES DIALÓGICAS, INTERACCIONES DE PODER

ABSTRACT

Since their creation in 1978 at the La Verneda-Sant Martí Adult School, located in one of the most disadvantaged and marginalized neighborhoods of Barcelona at the time, Dialogic Literary Gatherings (DLG) have generated social transformations in diverse contexts, in different countries, with people from different socioeconomic and educational levels and of different ages. Since then they have challenged racist and classist theories of structuralist and poststructuralist schools of thought that deny people from low SES backgrounds the possibility of reading and enjoying the best literary works of humanity. However, DLG defend and promote the literary freedom of all people, thus managing to overcome power interactions and carry out profound social and personal transformations.

KEYWORDS

LITERARY FREEDOM, DIALOGIC GATHERINGS, DIALOGIC INTERACTIONS, POWER INTERACTIONS

LIBERTAD LITERARIA

En un barrio con muchas chabolas al que no se atrevían a entrar la mayoría de personas de Barcelona, se inició en 1978 la primera Tertulia Literaria Dialógica (TLD) que logró que personas que habían llegado a adultas en situación de analfabetismo disfrutaran de la lectura directa y la conversación sobre obras como el *Ulises* de James Joyce, *Las mil y una noches*, *Una habitación propia*, *Rayuela* o los poemas de Safo y Tagore. La intelectualidad de aquella época caminaba en el sentido contrario a esa actuación de éxito. En 1979, Bourdieu publicó *La distinción* afirmando que el gusto, incluido el gusto literario, dependía del *habitus*; por lo tanto a las personas de ese barrio no les gustarían ese tipo de obras sino solo los *bestsellers*. El posmodernismo entonces reinante atacaba la valoración positiva de esas obras clásicas como mejores que las difundidas por la publicidad de los peores sectores del mercado de ocio. Es decir, los estructuralistas veían imposible que personas con pocos años de escolarización y de bajos niveles socioeconómicos pudieran disfrutar de las mejores creaciones culturales de la humanidad, mientras que los posestructuralistas negaban que esas creaciones fueran mejores que las subordinadas a los criterios puramente comerciales. Los primeros negaban que esa Tertulia Literaria Dialógica llegara a hacerse realidad, los segundos negaban que si se concretaba en la práctica generara mejoras culturales, sociales y personales. Los hechos han refutado todos los análisis y previsiones estructuralistas y de posmodernos, así como del elitismo mediocre y el desprecio a las clases populares que ambos esconden. No solo se creó y tuvo un gran éxito esa TLD, sino que esa primera transformación fue replicada en contextos muy diversos a los que se ha transferido. El objetivo de este artículo es analizar algunas de las profundas transformaciones sociales y personales que promueven las más de 10.000 Tertulias Literarias Dialógicas que ya existen en diferentes partes del mundo. Se han publicado ya numerosos y diversos artículos científicos con estudios empíricos de esas TLD. El presente artículo es una meta-investigación que reflexiona sobre cómo estas transformaciones están contribuyendo a superar discursos racistas y clasistas que coartan la libertad de los colectivos más vulnerables de disfrutar de los libros que esos mismos colectivos consideran que son las mejores obras literarias de la humanidad.

Las TLD fueron validadas como actuación educativa de éxito por el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), el proyecto de investigación sobre educación con más recursos y de más alto rigor científico de todos los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea. Aún así, hoy en día, muchos y muchas participantes de TLD siguen recibiendo presiones, especialmente por personas con titulaciones académicas de esas corrientes de pensamiento. Por un lado, la mayoría de esas personas académicas dedican más tiempo a ver series como “La casa de papel” que a leer las que saben que son obras literarias extraordinarias, incluso cuando hablan y escriben sobre aquellas obras sin haberlas leído (Bayard, 2013). No pueden soportar que otras personas de más bajos niveles académicos y socioeconómicos disfruten de esos libros y prefieren afirmar que eso es imposible así como criticarlo y tratar de destruirlo cuando ven que existe. El estructuralismo de Bourdieu o el posestructuralismo de Foucault les sirve para legitimar y para justificar su postura excluyente. Sin embargo, tratan de presentar esas presiones, esas agresiones a la libertad de las personas participantes en las TLD por etiquetas que les permitan sentirse y dar la imagen de críticas.

Uno de esos argumentos es que la mayoría de esas obras están escritas por hombres y así tratan de presentar como feminista su coacción contra la libertad de otras mujeres de elegir libremente lo que quieran leer. Ya hay en diferentes partes del mundo más de 10.000 TLD, movimientos organizados¹ de participantes que tienen una elaboración de sus argumentos mucho más inteligente y ética que la de esas personas académicas exclusoras. El primer argumento es que durante siglos las mujeres, especialmente las de clases sociales más bajas no han podido elegir sus lecturas ya que otros imponían lo que podían o no podían leer; las personas académicas exclusoras que las presionan de esa manera son las continuadoras de ese ataque ancestral a su libertad y, por lo tanto, las feministas son ellas y las otras no solo no son feministas, sino que son antifeministas.

El segundo argumento que les dicen es que, ya que defienden tanto a las mujeres escritoras como Virginia Woolf, no estaría nada mal que leyeran y dialogaran sobre sus obras tal y como lo hacen ellas en lugar de hablar de oídas de la mejor literatura creada por mujeres. Si leyeran más, sabrían que Virginia Woolf leía y disfrutaba de las mejores obras de la literatura universal, no las elegía en función del criterio de si estaban escritas por hombres o mujeres. Las participantes de las TLD deciden libremente hacer lo mismo que hacía Virginia Woolf, esa escritora a la que quienes las critican leen muy poco. Si leyeran más, también sabrían que la novela más leída durante el siglo XIX la escribió una mujer y, según el presidente Lincoln, generó el movimiento que llevó a la abolición de la esclavitud (The Lehrman Institute, n.d.). Harriet Beecher Stowe era una mujer popular y escribió *La cabaña del tío Tom* a favor de lo que consideraba una buena causa, la liberación de la esclavitud de todas las personas, tanto mujeres como hombres. Quizá por eso no reivindican ni su literatura ni su feminismo esas personas académicas exclusoras, quizá por eso las mujeres participantes en las TLD sí que la leen y la valoran como merece.

Otro argumento de las exclusoras lo adornan con la denominada literatura postcolonial. Dicen que la mayoría de esas obras son europeas y que no tienen en cuenta las culturas indígenas de América del Sur, África o Asia. Además de seguir atacando la libertad de las participantes en TLD a elegir lo que quieran leer, así obvian y ocultan que en las TLD también se leen obras de diferentes partes del mundo, con bastante más diversidad de las lecturas que hacen quienes las critican, por no hablar de las series televisivas que ven. Las personas participantes ven indignante y hasta ridículo que justifiquen ese ataque pretendidamente postcolonial citando autores europeos (como Foucault, Derrida) e incluso nazis como Heidegger.

TRANSFORMAR VIVIENDO LA LITERATURA

La mayoría de participantes de las primeras TLD, así como muchos y muchas que actualmente participan en ellas, no tienen estudios universitarios, en muchos casos ni siquiera el bachillerato, y algunos y algunas son analfabetas o neolectores en el momento de comenzar a participar en las tertulias (Álvarez et al., 2018; García Yeste et al., 2017a; Munté, 2015). A muchos y muchas, antes de participar en las tertulias, las estructuras sociales y corrientes posmodernas les hicieron creer que no podrían

¹ En los siguientes enlaces se puede encontrar información sobre las diferentes TLD organizadas en España y en todo el mundo:

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

<http://confapea.org/tertulias/>

<https://tertuliasdialogicas.com/que-es-td>

continuar sus estudios. Sin embargo, al participar en las TLD encontraron nuevos significados en sus vidas y fueron empoderadas para crear sueños, como volver a estudiar. Álvarez y colegas (2018) estudiaron la transferencia de las TLD a una institución penitenciaria para mujeres en Cataluña mostrando la motivación de algunas de las participantes por cursar estudios universitarios a partir de participar en la tertulia (Alvarez et al., 2018). Como ilustran los y las autoras, las reflexiones compartidas de las vidas y trayectorias personales de las participantes y la toma de conciencia de sus oportunidades para mejorarlas las anima a soñar más allá de los muros (Alvarez et al., 2018).

En una línea similar, Munté (2015) describe la vida de Antonio, un gitano que, en algunos de los momentos más duros de su vida, la mayoría de ellos impulsados por prejuicios contra las personas gitanas, encontró un sentido en las TLD para mantener vivos sus sueños. La autora describe en palabras de Antonio un momento en el que un conocido lo traicionó y lo enredó en problemas legales e, incluso después de que ese conocido admitiera la inocencia de Antonio, fue enviado a prisión (Munté, 2015). Allí, una de las formas de afrontar la situación fue recordar los diferentes diálogos que se dieron en las TLD en las que había participado anteriormente. Derribando todas esas barreras, Antonio pudo obtener una licenciatura en Sociología y ha comprometido su vida y su trabajo a ayudar a otros miembros de la comunidad gitana que, como él, están tratando de superar las barreras impuestas por algunos sectores de la sociedad.

Con este tipo de transformaciones, las TLD están contribuyendo a eliminar estereotipos racistas sobre la comunidad gitana y de otras minorías étnicas o inmigrantes. Basándose en autores como Lyotard, Foucault o Derrida, el racismo posmoderno que se desarrolló en Europa en la misma época en la que se crearon las TLD introdujo la noción de diferencia para excusar los discursos en contra de las personas inmigrantes, argumentando en base a ocurrencias que son demasiado diferentes culturalmente para poder convivir en una misma cultura (Flecha, 1999; Alexiu y Sordé, 2011). Estos mismos discursos se utilizan también para justificar el fracaso escolar de estudiantes inmigrantes, logrando que en muchos casos este tipo de alumnado sea segregado, a pesar de que las evidencias muestran que el fracaso escolar no depende de la diversidad de las escuelas sino de las medidas y actuaciones que implementan (Alexiu y Sordé, 2011). Al contrario de lo que estas intelectualidades y discursos intentan argumentar, actuaciones de éxito como las TLD muestran que la diversidad puede ser una oportunidad para el aprendizaje y cohesión social de todo el alumnado (Flecha, 2015).

Uno de los prejuicios más generalizados que existe y se refuerza por parte de estos discursos es que a estas comunidades no les interesa la educación de sus hijos e hijas y que no se implican en las escuelas. Al contrario, las TLD han demostrado que las familias de estas comunidades se implican en la educación de sus hijos e hijas que demuestra que promueve su mejora de resultados e inclusión social. Entre otros, un estudio de caso llevado a cabo por de Botton y colegas (2014) sobre las transformaciones logradas a través de la implicación de madres de origen marroquí en las TLD de la escuela de sus hijos e hijas desmonta esta ocurrencia basada en prejuicios racistas. Tal como muestra el estudio, participar en las tertulias ha transformado las interacciones entre las madres y padres y sus hijos e hijas, trasladando algunos de los diálogos que compartían en la tertulia a sus hogares, aumentando así el número y tipo de interacciones académicas en sus casas (de Botton

et al., 2014). Las tertulias no solo aumentan la motivación tanto de las madres como de sus hijos e hijas de leer y aprender más, sino que contribuyen a que las madres puedan entender mejor los deberes de sus hijos e hijas y a ayudarles más, aumentando las altas expectativas que tienen hacia ellos y ellas y viceversa. En un caso similar, García-Yeste y colegas (2017a) realizaron un estudio con mujeres inmigrantes que ahora viven en Cataluña, y cuyos hijos van a una escuela en el que se lleva a cabo esta actuación de éxito entre otras. Las tertulias en las que participan estas mujeres contribuyen a su inclusión social en diversos contextos, no solo en la escuela de sus hijos e hijas (García-Yeste et al., 2017a). En efecto, participar en las TLD promueve su aprendizaje de la lengua española, un aprendizaje que va más allá de la propia tertulia y que pueden transferir a otros contextos, como por ejemplo los servicios de salud, en los que antes de las tertulias se encontraban con grandes barreras para comunicarse con los y las profesionales (García-Yeste et al., 2017a).

Las tertulias con niños y niñas en escuelas donde hay una gran diversidad también están desmontando discursos racistas y clasistas que, basándose en teorías y prácticas constructivistas, afirman que el aprendizaje se basa en los conocimientos previos, dejando poco o ningún margen de aprendizaje y desarrollo a quienes provienen de familias de bajo nivel socioeconómico. Basándose en autores como Vygotsky (1978) que muestran que el aprendizaje y desarrollo dependen de las interacciones que tiene el alumnado con sus compañeros y compañeras y con personas adultas, las TLD han demostrado que las interacciones dialógicas en torno a las mejores obras literarias que se dan en ellas logran transformar el aprendizaje y convivencia de niños y niñas en los contextos más vulnerables. Por ejemplo, los resultados académicos de escuelas situadas en algunos de los barrios más pobres y excluidos de España han mejorado desde que comenzaron a implementar actuaciones de éxito como las TLD, aumentando, entre otras, sus habilidades del lenguaje y comunicativas (Flecha y Soler, 2013). Asimismo, las TLD aumentan la convivencia e inclusión social en escuelas donde hay una gran diversidad cultural, incrementando las altas expectativas hacia sus compañeros y compañeras y ayudando a quienes más lo necesitan a lograr el éxito educativo (Aubert, 2015; Elboj, 2015; García-Carrión et al., 2018; García-Carrión et al., 2020). Además, las TLD desmontan la ocurrencia de que a los niños y niñas les aburren las obras consideradas clásicas, o que no son aptas para edades tempranas (Porto, 2015). Autores como Plaza (2005), por ejemplo, afirman, sin presentar ninguna evidencia científica, que “No hay que olvidar que los que confiesan que lo leyeron de niños, disfrutaron con el libro de Cervantes, les abrió un mundo y etcétera, son la excepción que toda regla tiene, y constituyen las únicas opiniones que nos llegan, porque la realidad es otra. Es ese 98 por ciento que no habla del tema” (p. 108). Contrariamente a tales ocurrencias, las TLD demuestran que estas obras las pueden leer, disfrutar y comentar personas de diferentes edades, y que el gusto por ellas se puede desarrollar desde edades tempranas, socializando a los niños y niñas en los valores universales más profundos de la humanidad (Aubert, 2015; García Yeste et al., 2017b; Pulido y Zepa, 2010). Las TLD son una muestra de que “los clásicos siguen teniendo cabida en las aulas” (Hernández Quintana, 2016, p. 19).

INTERACCIONES LITERARIAS QUE DISUELVEN EL PODER

Autoras que se denominan feministas posestructuralistas afirman que las relaciones de poder están en todas partes y que poco o nada se puede hacer para cambiarlas. Se

basan en la noción de que todo en la interacción social es una relación de poder. Sin embargo, las bases teóricas que han hecho posibles las TLD son diferentes y, de hecho, opuestas a las teorías posestructuralistas, refutándolas con las transformaciones que llevan logrando desde su creación (Soler, 2015). Otras autoras feministas como Lidia Puigvert se oponen a este supuesto y proponen teorías y prácticas que, al mismo tiempo que reconocen que existen relaciones de poder en todas partes, visibilizan relaciones e interacciones que son dialógicas y existen en nuestra sociedad (Puigvert, 2012). Por tanto, las TLD no niegan la existencia de relaciones de poder incluso en las mismas tertulias, pero trabajan para lograr eliminarlas al máximo y reemplazarlas por las dialógicas.

Mientras que en las interacciones de poder las opiniones se imponen según la posición de poder que ocupa la persona hablante, en las interacciones dialógicas se requieren argumentos para justificar las afirmaciones de una persona (Soler y Flecha, 2010; Soler-Gallart, 2017). Que en un espacio o relación haya interacciones dialógicas no significa que no las haya también de poder, ya que “en cada relación intervienen diversas interacciones que pueden ser, a la vez, interacciones de poder o dialógicas” (Soler y Flecha, 2011, p. 369-370). No obstante, espacios dialógicos como las TLD, en los que la autorreflexión y la autocrítica son constantes e imperativas para superar las relaciones y las interacciones de poder, son lo que Erik O. Wright (2010) definió como una utopía real: aunque las utopías no existen, hay utopías reales que se acercan a ellas.

El objetivo de la TLD no es llegar a un consenso sobre el significado del texto o del autor; más bien, es dialogar entre las diferentes interpretaciones, sentimientos e ideas de las personas, y el consenso es que se respeten todas, independientemente de quién las diga, siempre y cuando no vulneren los Derechos Humanos. Esto hace que se eviten intervenciones que contengan desprecios y prejuicios basadas en género, clase social y etnia. Siguiendo este principio, nadie en la TLD puede decir que los gitanos son tontos o sexistas, o que una mujer no tiene derecho a leer los libros que quiera. La premisa, por tanto, es que las contribuciones de los y las participantes al diálogo se basan en argumentos, lo que se entiende por el concepto de pretensiones de validez de Habermas (1984), y no en imposiciones, referidas a las pretensiones de poder. De esta manera se fomenta que se dialogue sobre distintas interpretaciones que hacen los y las participantes de la lectura desde sus propias experiencias y perspectivas, sin imponer unas sobre otras. En una TLD sobre *La Iliada* en una escuela con una gran diversidad cultural, se generó un diálogo en torno a si el funeral de Patroclo era una forma respetable de despedir a los y las muertos o no. Algunos y algunas explicaban con indignación que más que un funeral parecía los juegos olímpicos, ya que en sus países la forma de mostrar respeto a los y las muertos es guardar luto durante varios días, y otros y otras argumentaban que la del libro era una buena forma de honrar a las personas muertas y celebrar sus vidas. En ningún momento intentaron imponer sus opiniones sobre las de los demás o convencer al resto para que pensaran de la misma forma, sino que lo que querían era compartir sus puntos de vista y argumentar el por qué.

El hecho de basar todas las intervenciones en argumentos, y no en interacciones de poder, es un criterio central de la TLD, ya que implica que todos los y las participantes y todas las ideas son igualmente válidas y respetadas si se proporcionan argumentos y se otorga el respeto a los Derechos Humanos (Soler-Gallart, 2017). Por tanto, si hay un profesor o profesora participando o moderando la TLD, no puede

decir “esto es lo correcto” imponiendo su autoridad jerárquica de profesor; no importa quién hable, sino qué argumentos está proporcionando. De esta manera, se elimina la figura de poder que aún tiene el profesorado en muchas escuelas, superando esta interacción de poder y posibilitando la creación dialógica del sentido y significado de las vidas y contextos de los y las participantes a la que la lectura de estas obras da pie. A menudo, para romper con esta relación jerárquica de profesorado como experto y alumnado como aprendiz, es el propio alumnado quien se encarga de moderar las TLD, turnándose cada semana. Esto no hace peligrar la base del diálogo igualitario de las tertulias, al contrario, la reafirma. En una TLD en un aula con estudiantes adolescentes, un grupo de chicos estaba continuamente molestando e interrumpiendo, haciendo muy difícil para el resto seguir con la tertulia. Sin embargo, la alumna que estaba moderando no les hacía ni caso, intentando llevar adelante la tertulia con quienes estaban interesados e interesadas en participar. En un momento, uno de los chicos que intentaban interrumpir levantó la mano, pidiendo palabra para participar, pero la moderadora no se la dio, argumentando que no paraba de molestar y que había otras personas que habían levantado la mano que merecían intervenir.

Además, los y las personas que moderan las TLD saben que las intervenciones no se hacen en base a quién ha levantado la mano primero, sino en quién ha intervenido menos. En una tertulia virtual debido a la COVID-19, el profesor, que era quien moderaba la tertulia, dio palabra a un niño sin darse cuenta de que otra niña llevaba pidiéndola desde antes. El niño rápidamente le dijo al profesor que se la diera a ella, ya que la había pedido antes y habían hecho casi el mismo número de intervenciones ese día. En cambio ella, siendo una de las niñas que más suele participar en las TLD, le dijo al niño que hablara él antes.

Por último, las personas que participan en las TLD acuerdan, en base a interacciones dialógicas, los textos y el número de páginas que se van a leer. Una vez consensuado el número de páginas, cada participante las lee en casa y escoge un párrafo o frase que le haya gustado o despertado alguna reflexión o sentimiento, o que por alguna otra razón le haya llamado la atención. De esta manera, el diálogo en la TLD se basa en una lectura compartida a la que todos y todas se han comprometido, y así pueden basar sus intervenciones y opiniones en el texto, a diferencia de personas académicas excluidas que a menudo hablan y/o escriben sobre textos que ni siquiera han leído.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the Walls: The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043–1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Bayard, P. (2013). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Anagrama.
- de Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving schools*, 17(3), 241-240. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>

- Elboj, C. (2015). Clara, From the Ghetto to the European Parliament. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 879–885. <https://doi.org/10.1177/1077800415611695>
- Flecha, A. (2015). Isabel, From Adult Learner to Community Activist. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 865–871. <https://doi.org/10.1177/1077800415611693>
- Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review* 69(2), 150–71. <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/69/2/150/31706/Modern-and-Postmodern-Racism-in-Europe-Dialogic?redirectedFrom=fulltext>
- Flecha, R. (ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- García-Carrion, R., Molina Roldán, S., & Roca Campos, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- García-Yeste, C., Gairal, R., & Ríos, O. (2017a). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 97-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>
- García Yeste, C., Gairal Casado, R., Munté Pascual, A., & Plaja Viñas, T. (2017b). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23, 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. VI. Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Hernández Quintana, B. (2016). Don Quijote en las aulas del siglo XXI. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 25, 17-21. doi: 10.20420/ElGuiniguada.2016.0082
- INCLUD-ED (2006-2011). Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a KnowledgeBased Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission. <https://cordis.europa.eu/project/id/28603/es>
- Munté, A. (2015). The Naked Wind Turns/the Corner in Surprise: A Transformative Narrative About Roma Inclusion. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 893–898. <https://doi.org/10.1177/1077800415614033>
- Plaza, J. M. (2005). El peligro del Quijote temprano. *Idea La Mancha : revista de educación de Castilla-La Mancha*, 1(1), 107-114. <http://hdl.handle.net/11162/20213>
- Porto, H. J. (2015). Andrés Trapiello: «Yo no pondría nunca el “Quijote” en la escuela, sí les hablaría muchísimo a los niños de todo lo que representa». Retrieved May 10, 2021, from La Voz de Galicia website: <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/cultura/2015/06/02/pondria-nunca-quiote->

- escuela-hablaria-muchisimo-ninos-representa/00031433280218543702121.htm
- Puigvert, L. (2012). The dialogic turn: Dialogue or violence? *International and Multidisciplinary Journal of Social Science*, 1(1), 78–96. <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2012.04>
- Racionero-Plaza, S. (2015). Reconstructing Autobiographical Memories and Crafting a New Self Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 920–926. <https://doi.org/10.1177/1077800415611689>
- Serradell, O. (2015). Aisha, From Being Invisible to Becoming a Promoter of Social Change. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 906–912. <https://doi.org/10.1177/1077800415614030>
- Soler, M. (2015). Biographies of “Invisible” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839–842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler-Gallart, M. (2017). *Achieving Social Impact: Sociology in the Public Sphere*. Springer.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363-375. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Teodor, A., & Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>
- The Lehrman Institute. (n.d.). Notable Visitors: Harriet Beecher Stowe (1811-1896). Retrieved May 10, 2021, from Mr. Lincoln’s White House website: <http://www.mrlincolnwhitehouse.org/residents-visitors/notable-visitors/notable-visitors-harriet-beecher-stowe-1811-1896/>
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Verso.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.