



## CONTRIBUCIONES DE LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES COMO SUJETOS POLÍTICOS

Ignacia Palma Salinas 

*Universitat de Barcelona*  
ipalmasa20@alumnes.ub.edu

**RESUMEN:** Las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) son una de las Actuaciones Educativas de Éxito implementadas en las Comunidades de Aprendizaje que ha mostrado ser beneficiosa para lograr mejoras en el aprendizaje instrumental y también a nivel social, sin embargo, su relación con la formación de sujetos políticos aún no ha sido suficientemente explorada. Este artículo presenta una investigación sobre las contribuciones de las Tertulias Literarias Dialógicas en la formación de las y los estudiantes como sujetos políticos a partir de un estudio de caso cualitativo en la Región de Coquimbo, Chile. Se adoptó la metodología comunicativa y se realizaron relatos comunicativos de la vida cotidiana con estudiantes de primaria y observaciones no participantes en TLD. Los hallazgos demuestran que las y los estudiantes han aprendido sobre el derecho a participar, el respeto de diferentes opiniones y a realizar un análisis crítico de la realidad, estos aprendizajes están en línea con las capacidades que la literatura ha identificado como contribución a la formación de sujetos políticos. Se concluye que a partir de las Tertulias Literarias Dialógicas las y los estudiantes se sitúan como constructores de su propia realidad, transformando las relaciones cotidianas que establecen con sus entornos más próximos.

**PALABRAS CLAVE:** educación, estudiante de primaria, participación escolar, lectura, transformación educativa.

## CONTRIBUTIONS OF DIALOGIC LITERARY GATHERINGS IN THE CONSTRUCTION OF STUDENTS AS POLITICAL SUBJECTS

**ABSTRACT:** Dialogic Literary Gatherings (DLG) are one of the Successful Educational Actions implemented in Learning Communities that has shown to be beneficial to achieve improvements in instrumental learning and also at a social level, however, its relationship with the formation of political subjects has not yet been sufficiently explored. This article presents research on the contributions of Dialogic Literary Gatherings in forming students as political subjects from a qualitative case study in the Coquimbo Region, Chile. The communicative methodology was adopted, and communicative stories of daily life were made with primary school students, also non-participant observations in Dialogic Literary Gatherings were conducted. The findings show that the students have learned about the right to participate, respect different opinions, and carry out a critical analysis of reality, these learnings align with the capacities that the literature has identified as a contribution to the formation of political subjects. It is concluded that through Dialogic Literary Gatherings, students position themselves as creators of their own reality, transforming the daily relationships they establish with their closest environments.

**KEYWORDS:** education, elementary student, youth participation, reading, transformative education.

*Recibido: 28/07/2023*

*Aceptado: 18/03/2025*

### EXTENDED ABSTRACT

#### I. Introduction

Nowadays, dialogue plays a key role in various spheres of life, including education (Díez-Palomar y Flecha García, 2010; Flecha, 2022). The most effective educational theories emphasize that social interactions are essential for learning, as they enhance the process when occurring in shared contexts with diverse individuals (Flecha, 2009; García Carrión et al., 2016).

In this context, the Learning Communities project promotes participation and, is based on the scientific evidence that has defined Successful Educational Actions (Flecha, 2015), among which are the Dialogic Literary Gatherings (DLG).

The DLG began at the La Verneda Adult School, democratizing access to literature, and transforming the relationship between educators and students (Soler, 2015). By implementing DLGs, egalitarian dialogue is promoted, valuing the contributions of all participants and encouraging their participation (Flecha, 2019; García-Carrión, Villardón-Gallego, et al., 2020). In this way, the DLGs have been shown to have a positive impact, enhancing reflective abilities and promoting prosocial behaviours such as solidarity, mutual

support and friendship (Foncillas Beamonte et al., 2020; Ruiz-Eugenio et al., 2023; Villardón-Gallego et al., 2018).

This learning shows that the school has a relevant role in the society that is being built because it is where social subjects and actors are formed (Touraine, 2007). Thus, through the promotion of dialogue and interaction among students, opportunities are opened for the formation of political subjects (Martínez Bonafé, 2016).

Considering that the experience of Learning Communities in the Latin American context remains underrepresented in scientific literature (Morlà-Folch et al., 2022), this research aims to contribute by presenting the experience of a Chilean school. The aim is to explore how DLGs build capacities that contribute to the development of students as political subjects in a rural school in the Coquimbo Region.

## II. Methodology

The research design implemented the communicative methodology, which aims to create a dialogue between the participants' lived experiences and scientific knowledge (Gómez et al., 2019; Roca et al., 2022). A case study was conducted in a rural school located in the Coquimbo Region, Chile. This educational institution was selected because it had been transformed into a Learning Community as part of the project's transferability to Latin America, and because its student population includes individuals at risk of social exclusion. The school serves a total of 107 students and operates with multi-grade classrooms.

Fieldwork was conducted in 2022 using two data collection techniques. First, non-participant observations were conducted in four DLGs with students from combined first- and second-grade classes, as well as seventh- and eighth-grade classes.

Secondly, 13 communicative reports on daily life were collected from students in grades four through eight. This technique focused on understanding students' experiences in DLGs, their perceptions of their participation, and the learning outcomes. Through dialogue, students shared their personal experiences, while the researcher contributed with scientific knowledge on DLGs. This exchange facilitated a deeper exploration of how participation in DLGs influences students' learning processes and their representations of these interactions.

Communicative data analysis was performed following Gómez et al. (2010), leading to the definition of three key categories focused on the DLGs. The first category, participation, addresses students' willingness and interest in engaging with the DLGs. The second category focuses on interactions among students, as well as between students and teachers, along with the learning that emerges from these interactions. Finally, the third category, analysis of reality, examines the reflections and contributions made by students during the DLGs in relation to their understanding of their own contexts.

## III. Results

First, students define participation in DLGs as a right for everyone. They recognize that their engagement makes these gatherings possible, ensuring equal rights and opportunities for all. Additionally, their interest in reading has increased, and new learning emerges from the experiences shared among peers. Students critically reflect on their practices in DLGs,

explaining how they have learned to listen to others and express their own opinions without fear of making mistakes.

Second, students describe how DLGs have taught them to value diverse opinions and respect different forms of participation. These lessons extend to peer relationships, as DLGs foster their interest in getting to know their classmates and help facilitate conflict resolution.

Third, DLGs enable students to connect with and analyze their reality and environment through literature and collective reflection. They apply this learning beyond the school setting, integrating it into their relationships with friends and family, which highlights the importance of dialogue and critical thinking.

#### IV. Discussion and conclusions

From the analysis, it is possible to identify that through the DLGs, students have learned to relate to each other through dialogue, while also analysing their reality and developing a critical understanding of the world (Albarracín et al., 2023; Rosal, 2023).

As dialogue enters the classroom, students develop agency, which enables them to take ownership of their learning processes and social development, shifting their self-perception (Aguilar et al., 2009; García-Carrión, López de Aguilera, et al., 2020). Through participation in DLGs, students realize they can take an active role in their lives, recognizing their capacity to influence their context (Touraine, 1997, 2007).

In this process, students have developed some of the capacities recognized in a political subject. First, they have learned to express themselves, listen to differing viewpoints, and seek agreements with others (Martínez Bonafé, 2016; Tabares Ochoa, 2011). Second, they have begun to align their personal interests with those of their community (Arias y Villota, 2007). Finally, students have cultivated the ability to reflect and analyse both themselves and their reality (Arias y Villota, 2007; Rojas y Arboleda, 2014; Rosal, 2023).

Although the results of this study are not intended to be generalized, as it is a case study, the research contributes to the growing body of evidence regarding the effects of DLGs. These effects extend beyond the classroom and school, influencing the relationships students build within their immediate environments. This study, conducted in a rural school in Chile, supports the evidence that demonstrates the transferability of Successful Educational Actions, particularly DLGs, to diverse contexts.

It is concluded that through Dialogic Literary Gatherings, students position themselves as creators of their own reality, transforming their daily interactions with their immediate environments.

Despite their situation of vulnerability, children from this rural school in the Coquimbo Region are an example of how school can be spaces for social transformation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de hoy se caracteriza cada vez más por la presencia y necesidad del diálogo en diferentes esferas en las que se desenvuelven nuestras vidas, tanto en la esfera privada como en la institucional, en la educación y en el desarrollo científico (Díez-Palomar y Flecha García, 2010; Flecha, 2022). En este contexto, las teorías que han mostrado ser más eficaces a nivel educativo son aquellas que ponen su atención en las interacciones sociales y en cómo es posible aumentarlas en el contexto escolar (Flecha, 2009). Esto se debe a que el aprendizaje tiene un carácter inminentemente social, por lo que ocurre en contextos compartidos y en interacción con otras personas, jugando el lenguaje un rol esencial (García Carrión et al., 2016). De esta forma, si se busca comprender lo que ocurre en términos de aprendizaje en las aulas, será fundamental poner atención a cómo se organizan los espacios educativos y las interacciones sociales que allí ocurren (Racionero y Padrós, 2010).

Teniendo en su base dicha evidencia científica, Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que enfatiza la promoción de la participación de la comunidad y en el aumento de las interacciones sociales y el diálogo, desplazando los procesos de aprendizaje de la transmisión y reproducción, generando relaciones horizontales e igualitarias que democratizan el poder y aumentan la creación de sentido (Álvarez Cifuentes y Torras Gómez, 2016; Gómez y Valls, 2023; Soler-Gallart y Rodrigues de Mello, 2021). Ello crea una nueva cultura de participación escolar porque diferentes actores como estudiantes, familias y personas voluntarias toman un papel central en la escuela (Gómez y Fernández-Hawrylak, 2022; López et al., 2021).

Las acciones implementadas por Comunidades de Aprendizaje se basan en los resultados del proyecto de investigación INCLUD-ED que identificó las Acciones Educativas Éxito que contribuyen a mejorar los resultados académicos y la cohesión social en diferentes contextos (Flecha, 2015). Las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) son una de dichas actuaciones y han mostrado generar una transformación social en diferentes países, con personas de diferentes edades y niveles educativos (López de Aguilera y Flecha, 2021; Ruiz-Eugenio et al., 2023). Así, a través del acceso a los clásicos de la literatura, se propicia un aprendizaje basado en el cuestionamiento y el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo una comprensión del pasado que interactúa con el presente y la construcción de futuro (Palmer, 2023; Rosal, 2023).

Pese a que la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica ya tiene una vasta experiencia, la producción científica en torno al proyecto continúa concentrada en Europa (Morlà-Folch et al., 2022). Junto con ello, las posibles contribuciones de las TLD en torno a la formación de sujetos políticos han sido poco exploradas. Considerando que aún se requiere mayor evidencia científica, esta investigación tiene como objetivo explorar cómo las Tertulias Literarias Dialógicas están generando capacidades que contribuyen a la formación de las y los estudiantes como sujetos políticos en una escuela rural chilena.

### 1.1. Transformando la educación a través de las Tertulias Literarias Dialógicas

La Escuela de Adultos La Verneda fue el primer lugar en el que se desarrollaron TDL a finales de la década de los 70, asumiendo una perspectiva de educación de personas adultas que rompía con la concepción excluyente de la educación, democratizando el acceso a la literatura y reestructurando la relación tradicional entre alumnos y educadores (Alonso et al., 2008; Soler, 2015). En las lecturas dialógicas, las personas aprenden juntas, cambian de ideas y producen conocimiento, creando nuevos lenguajes que abren posibilidades de transformación, como lector y como persona en el mundo (Flecha, 2019; Valls et al., 2008). De esta forma, se propicia una educación inclusiva en tanto se promueve el acceso de todos los grupos sociales al patrimonio literario, permitiendo que lo puedan hacer suyo y se puedan ver reflejados en el mismo (Palmer, 2023).

Las tertulias dialógicas se definen por la lectura y debate de las más importantes creaciones literarias, musicales, artísticas o científicas, dando lugar a diferentes tipos de tertulias, siendo las más estudiadas las Tertulias Literarias (Flecha, 2015). Los encuentros promueven un diálogo igualitario que reconoce como valiosas todas las aportaciones, independientemente de la posición social de los participantes, dando agencia a todas las personas, las cuales comienzan a cuestionar las jerarquías de poder (García-Carrión, López de Aguilera, et al., 2020; Llopis et al., 2016).

De esta forma, los significados se construyen colectivamente, ya que las obras que se leen hacen que los temas que surgen en el debate puedan relacionarse con asuntos de actualidad en nuestra sociedad (Valls et al., 2008). En ese sentido, se generan reflexiones sobre temas profundos que no suelen emerger en las interacciones cotidianas de la sala de clases, beneficiando las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela y el aula (Flecha, 2015).

En las TLD, cada participante elige un párrafo o idea que haya llamado su atención, decidiendo si quiere compartirlo o no, y un moderador otorga turnos de palabra a las personas participantes, dando prioridad a quienes habitualmente no hablan (García-Carrión, Villardón-Gallego, et al., 2020). En tanto los significados de la lectura se construyen colectivamente, no hay interpretaciones correctas o incorrectas, lo que permite que las y los participantes se sientan protagonistas del proceso de lectura, mejorando su autoestima y seguridad, haciendo que no tengan miedo a cometer errores (Aguilar et al., 2009; Garcia et al., 2017; Soler, 2015).

En ese sentido, incluir la voz de todas las personas se orienta a buscar la transformación de la jerarquía arbitraria que ubica a los actores en diferentes niveles epistemológicos (García-Carrión, Villardón-Gallego et al., 2020). Por ello, las familias son acogidas en las TLD, lo que no sólo aumenta los recursos humanos en las escuelas, sino que genera un contexto estimulante para la educación y expectativas positivas para los estudiantes (De Botton, 2015). De esta forma, las tertulias comprometen a las

personas con el diálogo y la transformación social, fomentando que construyan su autonomía y criticidad (Magalhães de Sousa et al., 2022).

La lectura dialógica aumenta la motivación por la alfabetización en la medida en que lo leído y debatido se acerca al entorno de esa comunidad, modificando no solo la percepción de la lectura, sino también la autopercepción (Aguilar et al., 2009). En este sentido, el impacto positivo de la alfabetización dialógica ha sido probado en diversos contextos. Malagón y González (2018), en su estudio con docentes y voluntarios confirman el impacto académico y social positivo de las TLD para las y los estudiantes. Además, ha mostrado contribuir a que se hable sobre temas importantes como el bullying, el respeto a la diversidad y la igualdad de derechos (García-Carrión, Villardón-Gallego, et al., 2020).

En educación primaria se ha demostrado que las TLD promueven la reflexión, la comprensión y el aprendizaje desde el disfrute de la literatura clásica, al mismo tiempo que se incrementan las interacciones basadas en el diálogo igualitario (Foncillas et al., 2020). Las TLD también contribuyen a fortalecer el proceso comunicativo de las y los estudiantes como la lectoescritura y la expresión oral, mejorando su rendimiento académico (Pérez, 2022).

Otro estudio realizado con niños en una institución de acogida residencial demostró cómo las TLD mejoran el bienestar emocional de los participantes, fomentan un mayor conocimiento de otras personas, mejoran las relaciones entre pares y profesionales, y crean un espacio seguro para niños y niñas donde pueden compartir sus preocupaciones, sueños y expectativas (García et al., 2017). En este sentido, las TLD también potencian las conductas prosociales, especialmente, la solidaridad y la amistad (Villardón-Gallego et al., 2018). Así, una reciente investigación sistemática con foco en las TLD da cuenta de su contribución para superar estereotipos y barreras sociales, lograr una convivencia basada en el apoyo mutuo y en relaciones no violentas, junto con el desarrollo de habilidades para reflexionar y reinterpretar la propia vida (Ruiz-Eugenio et al., 2023).

Ello demuestra la forma en que, tal como indica Marta Soler (2015), las tertulias “transforman las interacciones cotidianas generando nuevos mundos posibles para las personas a partir de los cuales recrear sus vidas” (p. 841), lo que permite que las personas desfavorecidas se conviertan en líderes de sus comunidades.

## **1.2. Del sujeto al sujeto político**

Las escuelas tienen el potencial de brindar experiencias democráticas a las y los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales al mismo tiempo que se practica la participación, construyendo una cultura escolar basada en el reconocimiento mutuo (Edelstein, 2011; Fielding, 2012). En este sentido la escuela tiene un papel importante en la sociedad que se construye, en tanto, no es un espacio

para situar a las y los estudiantes al servicio de la sociedad, ni un lugar solo para aprender, sino que tiene un lugar relevante para la formación de sujetos y actores sociales, para lo cual se requiere de la presencia de mecanismos de reflexión y deliberación en los centros educativos (Touraine, 2007).

En este contexto, el individuo tiene el desafío de encontrar su propia existencia en un proceso creativo que busca su constitución como sujeto a través de la lucha por los derechos (Touraine, 2007). Por lo tanto, el sujeto no es un “alma” que vive en el cuerpo o espíritu de los individuos, sino que se construye por el deseo del individuo de ser actor de su propia historia (Touraine, 1997). Esta voluntad del individuo por ser actor de su existencia es lo que Touraine (2007) denomina sujeto, el cual nunca coincide con la experiencia individual, no es un reflejo del individuo sobre sí mismo en forma aislada, sino una acción que remite a su existencia social como actor capaz de modificar su entorno. Al participar en un mundo racionalizado, en comunicación y reconocimiento del otro, el sujeto afirma su libertad y responsabilidad. De este modo se logra vivir juntos en la medida en que se construyen nuevas formas de vida personal y colectiva (Touraine, 1997).

La experiencia de ser sujeto se manifiesta sobre todo en una toma de conciencia del derecho de cada uno a vivir y ser reconocido en su dignidad, un sujeto se siente responsable de la humanidad de otro ser humano, reconociendo el derecho del otro tal como él reconoce el suyo (Touraine, 2007). De esta forma, la constitución del sujeto implica una forma de apropiarse de la realidad como individuo concreto que se relaciona con los demás, razón por la que la comunicación es el elemento fundamental para que se constituya como sujeto político (Arias, 2018). En este sentido, el paso del sujeto al sujeto político se construye en el diálogo y la interacción entre quienes escuchan sus diferencias y construyen mecanismos de poder (Martínez Bonafé, 2016).

El sujeto político se caracteriza por su interés en participar en la esfera pública, buscando llegar a acuerdos con los demás, en espacios que le permitan expresar sus ideas e intereses para la creación de propuestas que puedan transformar su situación (Tabares Ochoa, 2011). Esto implica que el lugar de acción del sujeto político es el punto fundamental donde lo privado y lo público entran en contacto (Vargas Tobar, 2007). Así, entre las características del sujeto político está su interés por trascender de la esfera individual a la esfera colectiva, lo que no quiere decir que sea un sujeto altruista, sino que logra una coherencia entre el interés propio y el del grupo (Arias y Villota, 2007).

El sujeto político desarrolla características tanto individuales como sociales, las cuales se fortalecen a través de la interacción. Para Rojas y Arboleda (2014), algunas características son las habilidades y fortalezas en comunicación, el empoderamiento, la capacidad de interacción en lo público y el potencial para proponer transformaciones en su entorno. Junto con ello, el sujeto político se

caracteriza por asumir una actitud reflexiva sobre su condición y reconocerse como constructor y responsable de su realidad (Arias y Villota, 2007).

Ello puede potenciarse a través de la lectura en tanto la misma puede fomentar el pensamiento crítico, para lo cual se requerirá de las estrategias idóneas para que las y los estudiantes puedan realizar una interpretación de la literatura que permita una conexión con el mundo en el que viven (Albarracín et al., 2023; Rosal, 2023). Así, si se supera la enseñanza de la lectura como una mera técnica, la literatura puede abrir puertas para el desarrollo de un espíritu crítico que se comprometa con causas sociales y que permita el desarrollo de capacidades para leer el mundo (Quiles y Llamas, 2023).

En este sentido, todo individuo tiene el potencial de ser sujeto, independiente de sus características y, no se trata de un comportamiento excepcional o heroico, sino de experiencias vividas cotidianamente en el entorno inmediato. Por esta razón, es importante para las escuelas tener en cuenta las condiciones en las que las y los estudiantes crean una imagen de sí mismos y de su futuro (Touraine, 2007). De esta forma, las escuelas que practican acciones pedagógicas basadas en la participación posibilitan la constitución de sujetos políticos porque allí aprenden a desarrollar una mirada transformadora de la realidad que les es más inmediata (Arias, 2018).

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Diseño de investigación**

Esta investigación se basó en un estudio de caso cualitativo utilizando la metodología comunicativa que busca generar un diálogo entre las experiencias de las personas participantes y el conocimiento científico (Gómez et al., 2019; Roca et al., 2022).

Los criterios de selección que se utilizaron para la elección de la escuela fueron en primer lugar que hubiese iniciado su proceso de transformación a Comunidad de Aprendizaje en el contexto de transferencia del proyecto a Latinoamérica, con fin de asegurar que existiera una apropiación del proyecto de parte de la comunidad educativa, y, en segundo lugar, que su matrícula estuviese mayoritariamente compuesta por estudiantes en riesgo de exclusión social.

En base a lo anterior, se seleccionó una escuela rural de la Región de Coquimbo, centro-norte de Chile, ubicada en un sector denominado “El Hinojal”. La escuela es administrada por una corporación privada y recibe financiamiento de fondos públicos y privados, lo que ha permitido que sus estudiantes asistan desde sus orígenes de forma gratuita. A partir de 2016 se integran a Comunidades de Aprendizaje implementando Acciones Educativas de Éxito entre las que se encuentran las Tertulias Literarias Dialógicas (Flecha, 2015), lo que ha situado al

establecimiento educativo como un referente a nivel nacional en la implementación del modelo.

Esta escuela imparte educación por cursos combinados y ofrece educación inicial y primaria, a las que asisten un total de 107 estudiantes, cuyos padres se dedican mayoritariamente a actividades laborales mineras y agrícolas. El Índice de Vulnerabilidad de esta escuela es de 80%, este corresponde a un indicador elaborado a nivel nacional que mide el riesgo de deserción escolar a través de una evaluación socioeconómica de las y los estudiantes.

## 2.2. Participantes y recogida de datos

Participaron de la investigación estudiantes de dos cursos combinados. Un 1° y 2° básico, con 19 estudiantes (7 niñas y 12 niños) y un 7° y 8° básico con 23 estudiantes (8 niñas y 15 niños). Junto con ello, participaron las docentes que facilitan las Tertulias Literarias Dialógicas.

Por otro lado, 13 estudiantes participaron en relatos comunicativos de la vida cotidiana, 7 niños y 6 niñas.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de marzo y junio de 2022 y se emplearon dos técnicas de recogida de datos. En primer lugar, se realizaron observaciones no participantes en 4 Tertulias Literarias Dialógicas de los cursos combinados de primero y segundo básico y de séptimo y octavo básico, en las que se leyeron clásicos de la literatura universal (Tabla 1). En ambos cursos, las TLD se realizaban una vez por semana durante una hora aproximadamente. Las observaciones fueron grabadas en audio y transcritas.

**Tabla 1.** *Observaciones Tertulias Literarias Dialógicas*

| Observación | Curso            | Libro                           |
|-------------|------------------|---------------------------------|
| OBS1 Y OBS2 | 1ro y 2do básico | "Cuentos de los hermanos Grimm" |
| OBS3 y OBS4 | 7mo y 8vo básico | "Drácula"                       |

En segundo lugar, se realizaron 13 relatos comunicativos de la vida cotidiana (Tabla 2), estos se definen como una conversación entre investigador y participante, los cuales generan un diálogo entre el conocimiento académico y la experiencia cotidiana de la persona en relación con el tema de investigación (Gómez et al., 2010). La atención se centró en la experiencia de las y los estudiantes participando en TLD, sus representaciones de la participación en TLD y sus aprendizajes. A través del diálogo, las y los estudiantes fueron aportando con su experiencia y la investigadora con el conocimiento científico existente sobre TLD.

**Tabla 2.** *Relatos Comunicativos de la vida cotidiana*

| Nombre Ficticio | Curso |
|-----------------|-------|
| Laura           | 7mo   |
| Diego           | 8vo   |
| Rocío           | 8vo   |
| Darío           | 8vo   |
| Víctor          | 7mo   |
| Francisca       | 8vo   |
| Julián          | 7mo   |
| Javiera         | 6to   |
| Celeste         | 7mo   |
| Sebastián       | 6to   |
| Andrea          | 6to   |
| Pascual         | 5to   |
| Cristóbal       | 4to   |

El estudio siguió los lineamientos éticos de la Ética en Ciencias Sociales y Humanidades (Comisión Europea, 2021) y los estándares sugeridos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018), siendo aprobada por la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona. Los estudiantes fueron autorizados por sus apoderados a participar en la investigación a través de un consentimiento informado, junto con ello, dieron su asentimiento para participar. Las docentes participantes de las observaciones también otorgaron su consentimiento. Todos los nombres fueron reemplazados por nombres ficticios.

### 2.3. Análisis

El análisis de datos fue comunicativo, buscando identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras; la primera se define como situaciones o interacciones que generan barreras a la inclusión, y la segunda como facilitador o promotor de la superación de estas barreras (Gómez et al., 2010). Las categorías de análisis abarcan la construcción del sujeto político a través de la participación, el reconocimiento y comunicación con otras personas, así como también la apropiación y análisis crítico de la realidad, reconociendo la propia capacidad de transformar el entorno. Teniendo esto en cuenta, se definieron las siguientes categorías de análisis:

- Participación: disposición e interés por participar en la TLD a través de un diálogo igualitario en torno a un clásico de la literatura y superación de barreras para la participación.
- Interacciones: interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes en la TLD. Aprendizajes a partir de las interacciones y, transformación en las interacciones de la escuela.

- Análisis de la realidad: reflexión y contribuciones realizadas por las y los estudiantes en la TLD a partir del análisis de su realidad. Aprendizajes a partir de las mismas y transformaciones fuera de la escuela.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Participación como derecho de todas y todos a través de la escucha y la palabra

La dinámica de participación en la TLD de parte de las y los estudiantes es muy activa, esto se pudo observar, por ejemplo, en la primera tertulia en que antes de comenzar, diez estudiantes de primero y segundo básico habían pedido el turno de palabra para realizar su contribución. En este sentido, las y los estudiantes reconocen que son ellos los que hacen la tertulia y que sus aportes son relevantes para el funcionamiento de esta. Así, se destaca que todos tienen el mismo derecho y oportunidad de participar, tal como lo señalan los siguientes estudiantes: “es un lugar para expresarse para todos” (Víctor); “hay muchas personas y ninguna persona es más especial que otra” (Cristóbal).

De esta forma, las y los estudiantes manifiestan gran interés por participar en las tertulias, aunque dicho interés se vincula con el desarrollo del gusto por la lectura. En este sentido, algunos estudiantes señalaron que no disfrutaban mucho de la lectura o de algunos libros en específico y eso hacía que tuviesen menos interés por participar o que las tertulias fuesen menos interesantes para ellos. Así lo señala Rocío: “[en la tertulia] me gusta estar porque estamos todos unidos, participamos, me gusta escuchar las ideas de los demás, pero... a mí no me gusta leer, entonces no me gustan las tertulias”. Sin embargo, la TLD permite desarrollar el gusto por la lectura, tal como lo indica Víctor: “Me he dado cuenta de que me gusta leer”.

Entre los aprendizajes identificados por las y los estudiantes, se encuentran aprender a quedarse en silencio y escuchar los aportes que realizan sus compañeros, destacando la importancia que esto tiene para generar nuevos aprendizajes, dando cuenta de una dinámica en la que se aprende a partir de las experiencias de sus pares. Así lo señalan Andrea y Darío respectivamente: “he aprendido a escuchar a los demás (...) [eso sirve] Para entender cómo se siente la otra persona, para saber cómo piensa la otra persona”; “He aprendido a escuchar y también he aprendido a dar mi opinión.”

Asimismo, las y los estudiantes generan reflexiones en torno a este aprendizaje y son autocríticos y conscientes respecto de sus propias prácticas; “[he aprendido] cuando tengo que esperar para hablar porque un compañero está dando su opinión (...) eso me ha costado porque es como que yo tengo tantas ideas que... que hay veces que... no espero al hablar.” (Diego). Así también quienes participan más se van autorregulando para dar espacio a sus compañeros. Esto es recordado por las

profesoras que facilitan la tertulia en un momento en que los estudiantes están distraídos:

A ver niños, yo les voy a recordar algo, si hay un compañero que está hablando, yo escucho, no interrumpo mientras él está relatando una historia, ya. Sé que muchas veces queremos comentar o queremos agregar mientras el compañero está hablando, ya, todos tenemos derecho a opinar, pero para eso hay turnos (OBS3).

Por otra parte, también se identifica el sentir vergüenza de participar, sobre todo porque al hablar se centra mucho la atención en una persona. Esto fue más frecuente en los relatos de las estudiantes que en los de sus pares masculinos. Así lo señalan Francisca y Rocío, respectivamente: “cuando uno habla en las tertulias como que todos los niños te miran y eso me pone... a algunos nos pone medios nerviosos, como muchas miradas encima de ti”; “En uno de los cursos, las niñas se quedan calladas (...) Yo creo que les da vergüenza porque hay más niños y cosas así”. Sin embargo, al mismo tiempo las estudiantes reconocen que, aunque les da vergüenza o timidez, han ido aprendiendo a participar, porque deben ir superando sus miedos y las barreras que ellas mismas se ponen.

De esta forma, las personas adultas van incentivando también la participación y reconociendo los logros de las y los estudiantes:

Felicitar y agradecer a Violeta, porque Violeta podría decirse que es una chica tímida, no sé ¿te consideras tímida? Que no había participado en la tertulia, entonces hoy día, a mí me dio gusto cuando sucede que se integran a conversar (OBS3).

En este sentido, las y los estudiantes van desarrollando capacidades que les permiten participar activamente en las tertulias, tal como lo señala Andrea: “yo antes tenía miedo de opinar algo y de que, me daba vergüenza opinar porque sentía que podía estar malo. En las tertulias aprendí a ser más participativa, o en saber cómo interactuar con otras personas”.

### **3.2. Aumento de las interacciones y respeto**

Las y los estudiantes señalan que en las tertulias han aprendido a respetar diferentes opiniones, estas diferencias son identificadas por ellas y ellos como un valor que enriquece las interacciones. Aquí destacan que han aprendido a estar y compartir con sus compañeros en un ambiente en que todos participan y disfrutan de escuchar las ideas de los demás, tal como lo señala Rocío: “los niños me preguntan y quieren saber mi opinión, y yo también quiero saber la de ellos”. En este sentido, se va generando un aprendizaje mutuo a partir de las interacciones, así lo

señala Sebastián: “[en las tertulias] aprendo más sobre el libro y sobre qué les interesa a mis compañeros.”

De la misma forma, se indica que en las TLD se valora a todos los estudiantes y las distintas formas que existen de participación, tal como lo señala Darío: “cada persona de este colegio valora la participación del otro, y si no participa igual lo valora porque tampoco está en su obligación de participar”. Un elemento destacado por las y los estudiantes es que en las tertulias se respetan las diferentes formas de participación y los tiempos que cada quien tiene para ir generando la confianza en sí mismo para dar su opinión. De esta forma, el espacio de la tertulia se define como un espacio seguro en el que son respetados, razón por la cual también van perdiendo al miedo a equivocarse.

Estos aprendizajes son incorporados por las y los estudiantes y llevados a otros espacios de su socialización en el ámbito escolar, identificando que han aprendido a respetar opiniones y personas diversas. Así también se indica que la tertulia ha servido para hacer amigos:

[he aprendido] A saber cómo interactuar con diferentes personas. (...) Hay personas que antes yo no hablaba con ellas, y en tertulia aprendí, aquí, por ejemplo, no sé po, llega un compañero nuevo y toca tertulia y uno conoce su historia y dice, “oh, a mí me tocó eso también” y uno se hace amigos o cosas así. (Andrea).

El aprender sobre el respeto y el valor de la diversidad ha sido reconocido por las y los estudiantes como un elemento que aporta para que puedan resolver sus conflictos de mejor manera;

he aprendido a respetar más a mis compañeros, que yo soy de esas personas que a veces no respeto a mis compañeros, y... he aprendido más a respetarlos (...) Porque yo soy, yo, por ejemplo, a mí sí me molestan, o me pegan, yo reacciono de la misma manera. En cambio, con las tertulias he como aprendido a calmarme y a avisar a los profesores. Un día un compañero a mí me pegó en la cabeza jugando y... yo le iba a reaccionar, le iba a reaccionar de la misma manera, pero más fuerte, pero le avisé a un profesor y me di cuenta que la tertulia me había ayudado” (Francisca).

### **3.3. Análisis de su realidad, reflexión y transformaciones en el entorno**

El análisis a partir de la lectura de los clásicos de la literatura les ha permitido a las y los estudiantes conectarse con su realidad de distintas formas, identificándose con personajes, lo que les ocurre o los contextos en los que se desenvuelven. Esto se puede evidenciar por ejemplo en las contribuciones que realizaron los estudiantes

de primero y segundo básico a partir de la lectura de “La liebre y el erizo” de “Los cuentos de los Hermanos Grimm” (OBS1 y OBS2): “Lo que más me gustó a mí fue en la parte en que hicieron las carreras porque así la liebre aprendió que ella no siempre va a ganar”, “Lo que hizo la libre, cada vez gritarle al erizo está muy mal, porque a veces mi hermana igual me grita.”, “Tía, un día estábamos con mi hermana viendo tele y apareció una araña de rincón y nos dio miedo y salimos corriendo como la liebre.”

De esta forma, las y los estudiantes a través de sus análisis y reflexiones van generando preguntas y comentarios de acuerdo con los aportes realizados por sus compañeros y a sus propios intereses, tal como se evidencia en la siguiente reflexión a partir de la lectura de “Drácula”:

Comentando lo que dijo el Claudio, tipo, yo igual a veces he tenido sueños o pesadillas no sé, que se repiten, entonces puede ser una señal, pero entonces a veces pienso cómo se producen los sueños porque dicen, por ejemplo, la ciencia se pregunta no sé, la existencia de Dios, o cómo vivíamos antes, pero no sabemos cómo funciona la imaginación (OBS3).

Así, las tertulias les han entregado distintas perspectivas o ideas para analizarse a sí mismos y su entorno. Junto con ello se identifica que dichos aprendizajes se han llevado también fuera el ámbito escolar, reconociendo la importancia de decir lo que piensan para contribuir con su entorno. Así lo señala Darío; “yo creo que es muy bueno porque, como le decía, puede ayudarte mucho en la vida y también te enseña a dar tu opinión, que nunca tienes que quedarte callado si tienes la opinión de algo.”

Este aprendizaje es proyectado hacia sus contextos más inmediatos como familia y amigos, así como también en aquellos contextos en los que se podrían desenvolver en el futuro, resaltando la importancia del diálogo y de tener una mirada crítica. Así lo indican Rocío y Francisca, respectivamente, respecto de la relación con sus familias; “por ejemplo, yo no voy a seguir todos los consejos que me dan (...) los tengo que escuchar porque son mi familia, pero después lo analizo sola, así como que me viene o no viene”; “en mi casa, por ejemplo, cuando siento que algo me molesta, le digo a mi mamá. He aprendido a no tanto, a reservarme las cosas que pienso.”

#### 4. DISCUSIÓN

A partir del análisis es posible identificar que las TLD promueven un diálogo igualitario que permite que las y los estudiantes identifiquen que todos los aportes que se realizan son relevantes, al mismo tiempo que se reconoce el derecho de todos a participar, independiente de sus características personales (García-Carrión, López

de Aguilera, et al., 2020; Llopis et al., 2016). Ello permite el desarrollo de aprendizajes en torno a la escucha y a la importancia de tener y expresar la propia opinión, generando que el aula sea un espacio abierto en el que todos pueden expresarse, lo que coincide con los hallazgos de Malagón y González (2018) sobre el impacto social positivo de las TLD.

Una de las barreras identificadas para la participación fue la vergüenza que expresaron mayoritariamente las mujeres, lo que coincide con los hallazgos reportados por Foncillas et al., (2020) que identificaron que a las niñas les costaba más participar por su timidez. Sin embargo, ellas mismas reconocen que han tenido avances en este sentido y que poco a poco han ido generando la confianza para participar más activamente. Así mismo las profesoras que moderan la tertulia destacan estos avances incentivando la participación.

A partir de las TLD, las y los estudiantes han desarrollado un interés por las ideas de sus pares, generando un espacio seguro para la participación en tanto no hay respuesta correctas o incorrectas, haciendo que se sientan seguros de sus ideas y no tengan miedo de cometer errores (Aguilar et al., 2009; Garcia et al., 2017; Soler, 2015). En este sentido, se desarrollan aprendizajes que les permiten respetar distintas opiniones y distintas formas de participar, generando interacciones desde la igualdad, el respeto y la cooperación (Foncillas et al., 2020; Rosal 2023). Junto con ello, han aprendido a relacionarse con distintas personas y a hacer nuevos amigos, mejorando las relaciones entre pares y fomentando el conocimiento de nuevas personas (Garcia et al., 2017).

En las TLD las y los estudiantes han aprendido a relacionarse a través del diálogo, al mismo tiempo que analizan su propia realidad y desarrollan una lectura crítica del mundo (Albarracín et al., 2023; Rosal, 2023). En la medida en que el diálogo entra en el aula, las y los estudiantes desarrollan la agencia que les permite ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y de su desarrollo social, cambiando su autopercepción (Aguilar et al., 2009; García-Carrión, López de Aguilera, et al., 2020). En el diálogo y reflexión, se aprende en conjunto, se cambia de ideas y se crean nuevos lenguajes que abren nuevas posibilidades de transformación, llevando el diálogo aprendido en la tertulia fuera del aula y fuera de la escuela, generando nuevas formas de comprenderse en el mundo y desarrollando un compromiso con la transformación social (Flecha, 2019; Magalhães de Sousa et al., 2022; Ruiz-Eugenio et al., 2023; Valls et al., 2008).

A partir de la experiencia de participación en las TLD, las y los estudiantes van comprendiendo que pueden asumir un rol como actores de su propia existencia y con la capacidad de modificar su entorno en la medida en que afirman su libertad, pero también su responsabilidad en las formas de vida personal y colectiva que se desarrollan, reconociendo sus propios derechos y también los de las demás personas (Touraine, 1997, 2007).

De esta forma, las y los estudiantes han ido desarrollando algunas de las capacidades que se reconocen tiene un sujeto político. En primer lugar, en el diálogo y las interacciones del aula han aprendido a expresarse y a escuchar sus diferencias, buscando llegar a acuerdos con las demás personas (Martínez Bonafé, 2016; Tabares Ochoa, 2011). En segundo lugar, la escucha y el respeto por la diferencia, así como el reconocimiento del derecho de todas las personas a expresarse, les ha permitido ir logrando una coherencia entre el interés propio y el de su entorno (Arias y Villota, 2007). Finalmente, las y los estudiantes han desarrollado una capacidad reflexiva y de análisis de sí mismos y su entorno, a través de una reflexión crítica, lo cual les permite situarse como constructores de la realidad (Arias y Villota, 2007; Rojas y Arboleda, 2014; Rosal, 2023).

## 5. CONCLUSIONES

Reconociendo que la escuela tiene un papel relevante en la formación de sujetos y, por tanto, en la sociedad que se construye, esta investigación se propuso explorar las contribuciones de las TLD a la formación de las y los estudiantes como sujetos políticos a partir de un estudio de caso en una escuela rural chilena que implementa el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Los hallazgos indican que a partir de las TLD las y los estudiantes han aprendido sobre el derecho a participar, el respeto de diferentes opiniones y a realizar un análisis crítico de la realidad. Así, a partir del diálogo y las interacciones generadas en las TLD, las y los estudiantes van generando aprendizajes que les han permitido transformar sus relaciones cotidianas con su entorno más próximo como compañeros y familia. Estos aprendizajes contribuyen a su formación como sujetos políticos en tanto han aprendido a expresarse y escuchar sus diferencias, reconociendo los propios derechos y los de las demás personas, junto con desarrollar su reflexividad y capacidades para interpretar su entorno, lo que les permite situarse como constructores de su propia realidad independiente de su edad.

Pese a que los resultados de este estudio no pretenden ser generalizados en tanto se trata de un estudio de caso, esta investigación se suma a la evidencia generada en torno a los efectos de las TLD no sólo en el aula y la escuela, sino también en las relaciones que niños y niñas despliegan en sus entornos más próximos, dando cuenta de la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito a distintos contextos, en este caso, una escuela rural chilena. En este sentido, futuras investigaciones podrían indagar longitudinalmente las contribuciones de las TLD en la formación de sujetos políticos, dando cuenta de los distintos aprendizajes que las mismas pueden ir generando a lo largo de la vida y cómo dichos aprendizajes actúan sobre las formas que tienen las y los estudiantes de vincularse con lo público.

Las Tertulias Literarias Dialógicas han cambiado y están cambiando las vidas de muchas personas que han desarrollado una mirada transformadora de la realidad, generando nuevos mundos posibles en sus entornos. Pese a su situación de vulnerabilidad, niños y niñas de esta escuela rural de la Región de Coquimbo son un ejemplo de ello, dando cuenta de que la escuela puede ser un lugar de transformación social.

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha financiado gracias al aporte de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile. Beca de Doctorado en el Extranjero-Becas Chile, Convocatoria 2020”, folio 72210353.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. Á. (2009). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24-1), 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>
- Albarracín, D., Jerez, I., Encabo, E. y López, A. (2023). Estudio sobre la composición escrita y el pensamiento crítico en educación primaria. La literatura como patrimonio en el contexto digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 27-44. <https://doi.org/10.18172/con.5661>
- Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 11(1), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783507>
- Álvarez Cifuentes, P. y Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (367), 6. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>
- Arias Rey, M. G. (2018). Formación de sujetos políticos en educación popular. El caso del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. En M. Valderrama, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (Uniagustin, pp. 182-218). <https://doi.org/10.28970/9789585498020.06>
- Arias Rodríguez, G. M. y Villota Galeano, F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 39-52. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/3578320254004.pdf>

- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371. <https://doi.org/10.3926/ic.659>
- Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educacion*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educacion*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Briefs in Education.
- Flecha, R. (2019). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (11º). Paidós.
- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica*. Hipatia.
- Foncillas Beamonte, M., Santiago-Garabieta, M. y Tellado, I. (2020). Analysis of dialogic literary gatherings in primary education: A case study through the voices and argued drawings of the students. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225. <https://doi.org/10.447/remie.2020.5645>
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M. y Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11(140), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z. y 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>
- Garcia, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A. y Plaja Viñas, T. (2017). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child and Family Social Work*, 1(9), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- García Carrión, R., Molina, S., Grande, L. A. y Bulsón, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones

- Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Liviu-Catalin, M. y Tepora, P. (2019). Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: The Roma case. *Frontiers in Education*, 4(February), 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00009>
- Gómez, A., Racionero, S. y Sordé, T. (2010). Ten Years of Critical Communicative Methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43. <https://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.1.17>
- Gómez, Sara y Valls, R. (2023). Social Impact from Bottom-up Movements: the Case of the Adult School La Verneda-Sant Martí. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 221-246. <https://doi.org/10.4471/remie.10544>
- Gómez, Silvia y Fernández-Hawrylak, M. (2022). La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270087>
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M. y Alvarez, P. (2016). (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>
- López de Aguilera, G. y Flecha, R. (2021). Tertulias Literarias Dialógicas: Transformaciones sociales y personales. *El Guiniguada*, 30, 30-39. <https://doi.org/doi/10.20420/ElGuiniguada.2021.401>
- López, J. G., Fernández, S. L. y Pérez, M. C. S. (2021). Volunteers' interactions through interactive groups and educational success. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), 29-56. <https://doi.org/10.17583/rise.2021.6043>
- Magalhães de Sousa, H., Marini, F., Madaleno, É. y Silca, R. (2022). NIASE e tertúlias dialógicas no brasil: uma articulação entre sonho e ciência para transformação social. *Crítica Educativa*, 8(3), 248-253. <https://doi.org/10.22476/revcted.v8.id629>
- Malagón, J. D. y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Martínez Bonafé, J. (2016). Apuntes alrededor de la idea del sujeto político y la educación pública. *Altre Modernita*, 2016(15), 41-50. <https://www.uv.es/bonafe/documents/sujeto%20pol%C2%B4tico.pdf>
- Morlà-Folch, T., Renta Davids, A. I., Padrós Cuxart, M. y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student

- outcomes. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Palmer, Í. (2023). Patrimonio literario y escuela: revisión y perspectivas teóricas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 109-126. <https://doi.org/10.18172/con.5670>
- Pérez, M. Y. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 32, 116-140. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.116-140>
- Quiles, M. del C. y Llamas, I. (2023). El valor ecoeducativo en la poesía de Mariluz Escribano. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 45-64. <https://doi.org/10.18172/con.5681>
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.808>
- Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R. y Morlà-Folch, T. (2020). Communicative Methodology: Contributions to Social Impact Assessment in Psychological Research. *Frontiers in Psychology*, 11(March), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Roca, E., Meridio, G., Gomez, A. y Rodriguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian Dialogue Enriches Both Social Impact and Research Methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Rojas Arango, B.P. y Arboleda Gómez, R. (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 6(1), 124-139. <https://doi.org/10.11600/21450366.6.1aletheia.124.139>
- Rosal, M. (2023). Educación Literaria a Través Del Diálogo Con Los Clásicos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 9-25. <https://doi.org/10.18172/con.5515>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S. y Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Soler-Gallart, M. y Rodrigues de Mello, R. (2021). *Schools as Learning Communities*. DIO Press.
- 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>

- Tabares Ochoa, C. M. (2011). Reflexiones en torno al devenir sujeto político de las víctimas del conflicto armado. *Estudios Políticos*, (38), 13-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263536>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2007). *A new paradigm for understanding today's world*. Polity Press.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vargas Tobar, C. (2007). Formas del sujeto político en el panorama de lo contingente. *Tabula Rasa*, 7, 211-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2915681>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L. y Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su10072138>