

Aguilar i Ródenas, Consol

La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 27, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 93-102

Universidad de Zaragoza

Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138008>



*Revista Interuniversitaria de Formación del  
Profesorado,*

ISSN (Versión impresa): 0213-8646

[emipal@unizar.es](mailto:emipal@unizar.es)

Universidad de Zaragoza

España

## ***La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras***

Consol AGUILAR I RÓDENAS

### Datos de contacto

Consol Aguilar i Ródenas  
Universitat Jaume I  
Departament d'Educació  
Facultat de Ciències Humanes  
i Socials  
Campus del Rius Sec  
12071 Castelló  
625087490  
aguilar@uji.es

Recibido: 20/5/2013  
Aceptado: 26/6/2013

### **RESUMEN**

El artículo explica la tertulia literaria dialógica de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros y maestras. La lectura dialógica es también emancipadora en el sentido freireano: la lectura de la palabra que lleva a la lectura del mundo, favoreciendo un pensamiento crítico, plural y diverso que nos enriquece a todos y a todas. En esta experiencia la voz protagonista del estudiantado es imprescindible en la construcción intersubjetiva del significado de los textos e imágenes. Es una lectura transformadora, que nos enriquece, como estudiantado y profesorado, desde una concepción crítica de la educación Y, también, como ciudadanía.

**PALABRAS CLAVE:** teoría crítica, aprendizaje dialógico, lectura dialógica, tertulia literaria dialógica de literatura infantil y juvenil (TLD de LIJ), formación de identidades, ciudadanía crítica.

## ***The dialogic literary gathering of children's and juvenile literature in initial teacher training***

### **ABSTRACT**

The article explains the dialogic literary gathering around children's and juvenile literature in initial teacher training. Dialogic reading is also liberating in the Freirean sense: reading the word leading to the reading of the world, encouraging plural and diverse critical thinking, which enriches us. In this experience the students' protagonist voice is essential in the intersubjective construction of meaning of texts and images. It is a transformative reading that enriches us both students and teachers, from a critical view of education and also as citizens.

**KEYWORDS:** critical theory, dialogic learning, dialogic reading, dialogic literary gathering of children's and juvenile literature, identity formation, critical citizenship.

Hace ciento treinta años, después de visitar el país de las maravillas, Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés. Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo: le bastaría con asomarse a la ventana.

Eduardo GALEANO (1998, 10)

Aprendemos de las demás personas. Siempre. He aprendido teoría crítica de personas a las que no conozco que, a través de mis lecturas desde la universidad, han sido muy importantes en mi posicionamiento como profesora. Pero a otras las he ido conociendo además de por lo que *dicen*, por lo que *hacen*, he aprendido *con* esas personas, estos hombres y estas mujeres, esas personas coherentes y necesarias, son para mí, sencillamente, imprescindibles. Me han regalado testimonio de una manera de ser y de estar en la educación y en la vida. Freire defendía que debemos cuidar ese testimonio que implica coherencia entre las teorías que defendemos y las prácticas que realizamos y, también, compromiso político y ético en la transformación de las desigualdades sociales. Y en un momento de tantas imposturas educativas no deberíamos olvidarlo. Y he aprendido *de y con* mi estudiantado, que elige arriesgarse, que se interroga y me interroga en cada clase. De otras personas, para las que el estudiantado solamente es un medio para conseguir otros fines con más «lustre» académico, aprendí lo que no debo hacer porque no es educación crítica aquella que no nos transforma sino que nos regala desesperanza, que no transforma nuestro entorno porque olvida el compromiso, que se olvida de los/las más vulnerables ayudando a legitimar criterios neoliberales, que pervierte el conocimiento ignorando el rigor científico, que genera exclusión en lugar de solidaridad, que invisibiliza en lugar de visibilizar, que fagocita y no comparte. Loris Viviani (2011, 57) evidencia las disonancias que pueden anular el potencial crítico y transformador de las organizaciones educativas críticas, denunciando el proceso de infiltración del nuevo imaginario social neoliberal. También en la teoría crítica se dan esas imposturas y dos de sus representantes más importantes las evidencian. Peter McLaren (2010) nos recuerda que todas las pedagogías, incluida la crítica, están sucias y que, consecuentemente, debemos trabajar para que lo sean menos. Y Henry Giroux también nos recuerda que la pedagogía tiene una parte moral y política y que, negarse a reconocerlo, significa que, muchas veces, el profesorado «no tenga ningún lenguaje para reconocer los abusos ejercidos con frecuencia bajo la rúbrica de la enseñanza» (Giroux, 2005). El peligro de esta contradicción lo expresa claramente Viviani (2011, 83):

Las dinámicas que esta [contradicción] conlleva presentan un alto riesgo de producir un resultado perverso en los contextos educativos-culturales-sociales críticos. Por esta razón, parecería más honesto que, en las actividades que dicen desarrollarse en el interior de la perspectiva crítica, se reflexione sobre las distan-

cias que separan los discursos de las prácticas, entre los fines, los valores declarados y los procedimientos, las actividades y las tareas reales de la realización de los proyectos [...]. En primer lugar, para llamar a las cosas con su nombre y, en segundo lugar, también porque una de las prerrogativas fundamentales de la intervención educativa en una perspectiva crítica, es el conocimiento y la exploración de la contradicción para su superación y no para revolcarse en ella.

### ***Del diálogo a las lecturas dialógicas***

Nuestra experiencia se ha desarrollado desde el año 2005 en la asignatura L28 de LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) en la especialidad de educación infantil de la titulación de maestro/a de la Universidad Jaume I (contando con el recurso del aula virtual desde el año 2007) hasta el año 2012 en el que se extinguió el tercer curso de la diplomatura de maestro/a para pasar al actual grado. En el grado se mantiene la LIJ en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura Catalana. Las opiniones de estudiantado que aparecen a lo largo del texto pertenecen al último curso 2011-12 y todas aparecen colgadas en el aula virtual. Nuestra experiencia bebe de la tertulia literaria dialógica (TLD) que Ramón Flecha (1997) creó en 1980 en La Verneda inspirada en las tertulias libertarias de finales del XIX y principios del XX. La TLD es una experiencia que genera transformación cultural, social y personal, desde la construcción intersubjetiva del sentido del texto. La experiencia que aportamos se sitúa en la LIJ en la formación inicial de maestros y maestras, desde una didáctica de la lengua y la literatura crítica. Trabajamos desde el aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008), aprovechando el enriquecimiento constante que producen las interacciones y el diálogo. En el trabajo diario se unen la teoría y la práctica, la cultura popular y la cultura académica, entendiendo la lectura como un proceso de socialización en la lectura y de creación intersubjetiva de sentido sobre la cultura (Aguilar y otros, 2010). Lo primero que hacemos es constituirnos como asamblea para que el estudiantado decida con argumentos de razón si quiere trabajar así, valorando el compromiso. Aubert y otros (2008, 153) evidencian que es necesario cambiar las prácticas culturales, no tratar al estudiantado pasivamente, como objetos de la acción, sino como sujetos de acción para, en lugar de adaptarse al mundo, poderlo transformar. Desde el CREA además nos recuerdan un matiz importante en las interacciones humanas y con el entorno (Aubert y otros, 2008):

No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en *diálogos* que son *igualitarios*, en interacciones en las que se reconoce la *inteligencia cultural* en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos del conocimiento y del contexto socio-cultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se

produce en interacciones que aumentan el *aprendizaje instrumental*, favorecen la *creación de sentido* personal y social, están guiadas por principios *solidarios* y en las que la *igualdad* y la *diferencia* son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.

Como destacan Alonso y Padrós (2012) la TLD entiende la lectura como un proceso intersubjetivo de creación de sentido, de relación dialéctica en relación con el texto y el contexto. Estas investigadoras (2012, 37) destacan que las/los lectores, en el acto de compartir sus pensamientos y emociones, construyen y reconstruyen conocimientos nuevos, contrastados. En esta interacción el contenido de la lectura cobra significado y sentido. El conocimiento que se genera va más allá del saber y del hacer, avanza en el saber ser y compartir, trascendiendo lo cotidiano.

### ***Sonando la voz del estudiantado***

Trabajamos desde la defensa de un pensamiento divergente y plural que defiende el compromiso de estudiantado y profesorado en la transformación de las desigualdades, concebidos como agentes del cambio social. Para ello es necesario dejar un espacio protagonista a la voz del estudiantado. Al ser un grupo numeroso, por ejemplo el curso 2011-12 la asamblea la formaban un grupo de ochenta estudiantes (otros cursos oscilaba en torno a cien), el trabajo previo a la asamblea plenaria se dividió en doce grupos-reducidos. Las sesiones de las tertulias sobre libros de LIJ, en las que acotamos lo que vamos a leer previamente y aportamos nuestra opinión, sentimientos, etc. sobre aquello que leemos produce en nosotros/as, se alternan con debates teóricos sobre contenidos teóricos y experiencias prácticas. Cada día hay que colgar en el aula virtual una reflexión, de los grupos reducidos, sobre la teoría que vamos a trabajar en el debate plenario en la asamblea. Por tanto, la clase trabaja sobre sus propios interrogantes (que también nos interrogan), sobre aquello que quieren discutir, planteando sus dudas, sus incertidumbres, sus inquietudes, sus alternativas. Sobre la flexibilidad que sus propios interrogantes marcan a la hora de articular el conocimiento que compartimos, uno de los grupos-reducidos opina: «Es importante el hecho de que en las sesiones podíamos empezar hablando de una cosa y acabar la clase hablando de otra bien diferente».

Cada grupo-reducido cuelga su diario dialógico (Aguilar, 2011) elaborado de manera colectiva sobre estos interrogantes y lo cuelga en el aula virtual. Toda la información es siempre pública y compartida. Y esto favorece la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y la participación crítica y activa en espacios comunicativos. La primera versión colgada se puede modificar añadiendo todo lo que ha pasado en clase o hemos aportado. Está en permanen-

te construcción y transformación, articulando los aprendizajes. Así opina uno de los grupos-reducidos: «Nos ha gustado esta forma de trabajar [...] porque nos ha permitido aprender las unas de las otras, compartiendo las opiniones y argumentando nuestros pensamientos». En el aula virtual, convertida en una comunidad de aprendizaje que da soporte a las clases presenciales, hay en cada sesión diversos fórums con muchos recursos (webs, publicidad, blogs, vídeos, películas, canciones, fanfics, revistas electrónicas de LJJ o, revistas especializadas en ilustración, conferencias o programas de orientación a la lectura entre otros) que aportan más información para los debates y que extienden el diálogo tanto dentro como fuera de clase (Aguilar, 2012). Uno de los grupos-reducidos reflexiona: «¡Un mundo en el aula virtual! [...] Todos estos recursos nos han proporcionado la comodidad de ver en todo momento una ampliación de la clase y del debate y, además, nos ha dado pie para investigar por nuestra cuenta todo aquello que nos ha interesado».

Cualquier visitante que quiera entrar en nuestra aula virtual puede hacerlo. Tenemos nómadas virtuales de otras ciudades y también en otros países que nos dejan su huella y nos ayudan a entender mejor. Esta es la reflexión de otras estudiantes sobre el trabajo en el aula virtual: «Hemos visto como nuestra visión del entorno iba cambiando, a raíz de las diferentes lecturas y reflexiones [...] se trata de una reflexión y diálogo a partir de las diferentes y posibles interpretaciones que se derivan de un mismo texto, y de manera democrática aprendemos entre todos a extraer un aprendizaje bien fundamentado, lleno de conceptos y de experiencias [...] con la experiencia vivida hemos descubierto un nuevo estudiantado y profesional que no conocíamos».

Trabajamos el poder que atraviesa todos estos discursos. Recordemos que la orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales», actividades socialmente definidas, como evidencia Daniel Cassany (2006), que también resalta la importancia del diálogo en la lectura crítica, de buscar interpretaciones sociales, negociadas, de poner énfasis en la ideología, en la intención, en el punto de vista, en el ejercicio del poder (Cassany, 2011). Así lo expresa uno de los grupos-reducidos: «Uno de los objetivos que hemos conseguido especialmente [...] es aprender a ser críticos en relación con la literatura. La lectura crítica hace referencia a un tipo de lectura cuidadosa, activa y, lo más importante, comprensiva y reflexiva. [...] Gracias a este trabajo estamos enseñando al alumnado a que no acepte por válida cualquier cosa, sino que aprendan a crear sus propias ideas y opiniones sobre lo que el escritor dice o sobre un texto en general».

Lo que nos ha proporcionado nuestra manera de trabajar lo expresa así el estudiantado: «Esta metodología nos ha dado la oportunidad de tener voz, dialogar, comentar y analizar los diferentes recursos». La relación horizontal entre profesora y estudiantado es también importante y así se describe: «Tanto ella

como nosotros aportábamos al aula temas para criticar o discutir o surgían en el aula. La comunicación entre nosotros y ella ha sido siempre al mismo nivel. [...] Ha confiado siempre en nosotros. Y también en nuestras capacidades». Esa apropiación del espacio, ese protagonismo de su voz, aparece recogido por otro grupo: «A lo largo de nuestra educación hemos recibido constantes instrucciones y órdenes para hacer y deshacer sobre la base de lo que algunas personas consideraban oportuno, sin contar con nuestras opiniones e inquietudes. Con esta asignatura hemos tenido la oportunidad de aprender de una forma alternativa, en la que el diálogo, la participación, las diferentes opiniones, dudas... han sido lo que nos ha hecho crecer en gran medida como personas y futuras maestras».

### ***Formación de identidades, lecturas dialógicas y la vida fuera de clase***

Cuatro temas cruzan la asignatura y se entrecruzan en la TLD y en los debates y los diarios dialógicos: género, interculturalidad, diversidad y paz. Henry Giroux (2012, 67) nos recuerda la obligación de proporcionar a todo el estudiantado el conocimiento y las habilidades necesarias para una ciudadanía crítica y las posibilidades de vida pública democrática. Dar protagonismo a la voz del estudiantado también pasa por replantearnos cómo hemos formado nuestra(s) identidad(es) a lo largo de nuestra vida cotidiana y nuestra vida académica en relación con la lectura y, también, por favorecer un currículum en la formación literaria del estudiantado que favorezca procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales desde el concepto de ciudadanía participativa y deliberativa (Aguilar, 2002 y 2012). Y es posible desde la lectura dialógica (Valls y otros, 2008) y la crítica literaria colectiva. Porque, como defiende Giroux (2001, 257), necesitamos una hibridación del concepto de escolarización, currículum e identidad, atendiendo a los significados que el estudiantado aporta desde sus diversas subculturas.

La diversidad sexual cuenta con numerosos libros de LIJ editados. Pero incidimos en la necesidad de no olvidar la necesidad de calidad literaria y estética. Leemos *Rei i Rei* y también *Titiritesa* que tratan sobre el matrimonio homosexual entre dos príncipes y dos princesas respectivamente. Y en el aula virtual disponemos de información sobre ellos. La adaptación teatral de *Rei i Rei* indignó a la derecha vienesa y se anularon visitas de escolares al teatro. Y *Tres amb tango*, que trata la adopción homosexual y ha sido uno de los libros más censurados en EE. UU., a pesar de contar con premios de reconocido prestigio. El problema no es su calidad, el problema es que ofrecen estructuras familiares diferentes y la intolerancia no puede resistirlo. Nuevamente la literatura refleja la realidad. No tenemos más que observar la postura ante el matrimonio homosexual en España, aprobado por el parlamento en junio de 2005, por parte de la iglesia católica y el uso político

que se le ha dado al tema. O libros sobre las nuevas estructuras familiares como *En familia!*

Respecto a la diversidad étnica trabajamos, entre otros, *L'Illa, Nit de Reis* y *A la garjola!*, y, en relación con ellos el problema de las cuotas, de los muros y de la expulsión. Y también lo que estaba ocurriendo en el mundo, el racismo explícito contra el pueblo gitano en Italia con el censo Maroni del gobierno de Berlusconi o la política racista de expulsión del pueblo gitano, vulnerando la legislación europea, impulsada en ese momento en Francia por el gobierno de Sarkozy. O el poscolonialismo europeo en África con *El soldadito de plomo* de J. Müller. También el desgarramiento de la emigración en libros como *¡Vamos a ver a papá!* o *Pies Sucios*. El nazismo aparece en álbums como *Rosablanca* o la *Historia de Erika*. El peligro de las dictaduras en libros como *La composición*. Las consecuencias de las guerras en libros como *Boca cerrada* o *La llave*, que nos acercan a las secuelas de las guerras o a los campos de refugiados. Y a otros continentes y otras identidades como *Me llamo Yoon* o *De Nador a Vic*. También relacionamos lo que leemos con lo que ocurre a nuestro alrededor, como el papel de las mujeres en la lucha por la democracia en África o el Premio Nobel de la Paz en 2011 concedido a tres mujeres activistas. Y las palabras nos llevan a leer nuestro entorno: la degradación ambiental con el libro *Nunca mais*, hecho por los niñas y niños afectados por el chapapote; la diversidad funcional en *Sofía, la vaca que estimava la musica*. O el género con la doble jornada laboral en *El libro de los cerdos*; la imagen distorsionada del amor en *Els prínceps blaus destenyeixen*; la rebelión frente a la subordinación de las mujeres de *Corre, corre, Mary, corre*; el derecho a igual trabajo independientemente del sexo en *Elenita* y a otras identidades de la construcción de lo femenino como *La princesa enjogassada*, *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, *Mi madre es rara* o *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Y también las nuevas identidades masculinas en libros como *Mi papá*, *Bona nit* o *Amunt!*, entre otros. En la calle, mientras esto pasa en clase hay una eclosión de movimientos sociales urbanos. El 15M protagoniza el proceso asambleario y canaliza el interés del estudiantado, también los primeros desahucios. Incluimos temas como el paro ligado a la crisis en libros como *Voces en el parque* y *¿Qué le pasa a papá?* o situaciones desesperadas como vivir en un coche en *Un mal pas* o en la calle como *Trupp*. Mientras esto pasa en clase, Islandia exige castigo a los culpables de la crisis. Y José Luis Sampedro prologa la traducción del libro de Stéphane Hessel, *¡Indignaos!* En muchas marchas y acciones aparecen en España y en Estados Unidos ilustraciones de *El rey del mar*, de Ima Pla, que habíamos trabajado en clase y teníamos colgado en el aula virtual. Mientras, en las pancartas que vemos en los medios de comunicación aparecen textos que podemos relacionar con lo que nosotros y nosotras defendemos: «Vamos despacio porque vamos lejos», «Seamos realistas y hagamos lo imposible». Una de ellas habla de sueños: «Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir». En las asambleas ciudadanas hay muchos sueños colgados en trozos de



papel, se parecen a la fase del sueño de las comunidades de aprendizaje; las asambleas nos recuerdan a las asambleas escolares de Freinet. Llegan las elecciones y tenemos otro libro para ayudarnos a analizar la LJJ, *Yo voto por mí*, y cortometrajes como *Mouseland* o el discurso de Chaplin en el Gran Dictador en 1940, o el discurso de Martin Luter King *Yo tengo un sueño*. Su contenido sigue siendo totalmente relevante. Y otro libro, esta vez dedicado a una mujer, Rosa Parks, que quiso elegir dónde sentarse desafiando la segregación racista, *El autobús de Rosa*. Y más muestras de la vida cotidiana: exposiciones de fotografía, cortometrajes, música... Y más libros como *La calle es libre*, que nos recuerda a *El milagro de Candeal* que Trueba filmó en 2004. Y esto nos lleva a las tertulias musicales dialógicas. Y a las letras de muchas canciones. Recuperamos a la Bruja Avería de *la Bola de Cristal* y sus vídeos «El espíritu de la economía» y «¡Viva el Mall! ¡Viva el Capital!». Amigos y amigas nos regalan conferencias ligadas a lo que trabajamos. También en el aula virtual más regalos: voces invitadas que incluyen investigadores/as, autores/as e ilustradoras/es, como Carlo Frabetti, Pablo Amargo o Roger Olmos, a los que el estudiantado también plantea sus interrogantes, e invitamos a profesorado y estudiantado de otras asignaturas a participar con nosotros y nosotras, dentro de acciones que han enriquecido el trabajo de todos y de todas. El curso 2011-12 acabó en nuestra asignatura con la actuación en clase del espectáculo teatral con música e historias del grupo «Las Primas de Riesgo», a las que también dedicamos un libro: *¿De qué están hechas las niñas flamencas?*

### **Lecturas que nos transforman**

Hemos reflexionando sobre todo el proceso y retomado todo aquello que nos ofrecía nuevos interrogantes. Y en esta percepción de en qué consiste nuestro trabajo se ha incorporado en su visión un aspecto muy importante que hace patente otro grupo: «Debemos tener claro que el medio escolar no debe ni puede permanecer ajeno a las nuevas preocupaciones y problemas colectivos que reclaman atención prioritaria, como es el alarmante deterioro del medioambiente, la violencia sistemática contra los derechos de las personas, la pobreza y el hambre de unos frente a la opulencia y el despilfarro de otros, y/o la discriminación de la mujer y de otros colectivos marginados, los brotes de racismo, xenofobia, el consumo de sustancias nocivas para la salud y un largo etcétera». Las voces del estudiantado recogen lo que les ha parecido importante del proceso: «Hemos podido ver [...] otras posibilidades de abordar los conceptos [...] otras miradas hacia el mundo, otra forma de vivir y de pensar. Nos ha aportado una educación que nos servirá para crecer no solo como futuras docentes sino también como ciudadanas del mundo real. Hemos podido disfrutar y estar en contacto con problemas que se nos plantean en nuestra vida, estando realmente próximas a nuestra realidad. Estos recursos nos han dado una visión más crítica del mundo que nos rodea, hemos podido ver las situaciones desde otras perspectivas». Estudiantado de otro

grupo destaca: «Nos ha permitido poner en práctica un aprendizaje comunicativo y dialógico [...] nos ha permitido ser los protagonistas de nuestro proceso de aprendizaje».

Todos y todas juntos hemos disfrutado de los libros, de las historias. Y de la historia compartida formamos parte, porque de otras historias que nos precedieron, que nos esperaban ocultas en textos e imágenes, nos hemos alimentado para crecer.

## **Referencias bibliográficas**

- AGUILAR, C. (2002). «Nuevo enfoque en Didáctica de la L1J», *CL1J*, 151, 7-14. Disponible en <[http://prensahistorica.mcu.es/en/consulta/busqueda\\_referencia.cmd?campo=idtitulo&idValor=21692](http://prensahistorica.mcu.es/en/consulta/busqueda_referencia.cmd?campo=idtitulo&idValor=21692)>.
- (2012). «La tertulia literaria dialógica de L1J i l'alfabetització digital». En A. Ambròs, J. Perera, y M. del M. Suárez (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Experiencias de innovación educativa en la universidad* (pp. 9-21). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Disponible en <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>>.
- ALONSO, M. J.; PADRÓS, M., y PULIDO, M. A. (2010). «Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 67 (24,1), 31-44. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419180003.pdf>>.
- ARROYO, A.; CREMADES, I.; MEJÍAS, M.; ROIG, G., y TORREGO, L. (2011). «El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics en l'aula virtual en la formació de Mestres». *Quaderns d'Educació contínua*, 24, 133-154. Disponible en <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/38081/47481.pdf?sequence=1>>.
- ALONSO, M. J., y PADRÓS, M. (2012). «Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos». *Lenguaje y Textos*, 36, 35-42.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R., y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- (2011). «Prácticas lectoras democratizadoras», *Textos*, 58, 29-40.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GALEANO, E. (2009). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI [1998].
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- GIROUX, H. (2005). *Estudios culturales, Pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- MCLAREN, P. (2010). «Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras». En P. Aparicio (ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar una práctica docente desde una perspectiva crítica* (pp. 15-56). Xàtiva: Edicions del CREC.
- VALLS, R.; SOLER, M., y FLECHA R. (2008). «Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura». *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004606>>.
- VIVIANI, L. (2011). *La determinación del mercado. Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Edicions del CREC.