



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

**CHAKIÑAN**

ISSN 2550 - 6722

**Número 16 / ABRIL, 2022 (143-158)**

**PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA ESCOLAR:  
REVISIÓN CRÍTICA DE SU AGENDA Y DESAFÍOS EN  
CLAVE DE JUSTICIA SOCIAL**

*SCHOOL LITERARY READING PRACTICES: A CRITICAL  
REVIEW OF ITS AGENDA AND CHALLENGES AS A  
MATTER OF SOCIAL JUSTICE*

**DOI:**

<https://doi.org/10.37135/chk.002.16.09>

**Artículo de Revisión**

Recibido: (26/06/2021)

Aceptado: (23/09/2021)

---

**Ricardo Sánchez Lara**



*Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de  
Chile, Chile.*

[rsanchezl@ucsh.cl](mailto:rsanchezl@ucsh.cl)



## PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA ESCOLAR: REVISIÓN CRÍTICA DE SU AGENDA Y DESAFÍOS EN CLAVE DE JUSTICIA SOCIAL

### SCHOOL LITERARY READING PRACTICES: A CRITICAL REVIEW OF ITS AGENDA AND CHALLENGES AS A MATTER OF SOCIAL JUSTICE

---

#### RESUMEN

El presente artículo se enmarca en una línea investigativa emergente: la lectura literaria escolar en clave de justicia social. El principal propósito del texto es analizar, crítica y descriptivamente, las prácticas lectoliterarias documentadas por la comunidad científica. Para tales fines, se emplea una metodología de análisis bibliográfico dividida en tres momentos: rastreo, análisis y presentación de resultados. El corpus analítico (25 textos) reconoce dos bloques de evidencias: aquellas que refieren al ser escolar de la lectura literaria, y aquellas que dan cuenta del mismo objeto pero se documentan desde el marco teórico de la justicia (o tributándole). Entre los hallazgos destacan: buena parte de las prácticas reportadas sintonizan con la lectura como tecnología universal y con la educación literaria desde su enfoque lectointerpretativo, mientras que, en menor medida, las prácticas lectoras son interpeladas o diseñadas desde la justicia como marco político, epistémico y didáctico. La relevancia del trabajo está en proponer, a partir de la identificación de agendas, sentidos y nudos críticos, algunos desafíos pedagógicos que allanen la ruta para nuevas investigaciones y posibiliten la reflexión sobre el quehacer político de la lectura literaria escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Educación literaria, justicia social, lectura

#### ABSTRACT

*This article is part of an emerging research line: school literary reading as a matter of social justice. The main purpose of this text is to analyse the literary reading practices documented by the scientific community, both critically and descriptively. For such purposes, a methodology of bibliographic analysis divided into three moments is used: tracing, analysis and presentation of results. The analytical corpus (25 texts) recognizes two blocks of evidence: those that refer to the scholarly nature of literary reading, and those that account for the same object but are documented from the theoretical framework of justice (or tributating to it). Among the most relevant findings: a good part of the practices reported are in tune with reading as a universal technology and with literary education from its reading-interpretative approach. On the other hand, to a lesser extent, reading practices are questioned or designed from justice as a political, epistemic and didactic framework. The relevance of this work lies in proposing, from the identification of agendas, meanings and critical knots, some pedagogical challenges that could pave the way for new studies and enable reflection on the political connotations of school literary reading.*

**KEYWORDS:** *Literary education, social justice, reading.*

## INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones didácticas y científicas por la lectura literaria en contextos escolares son múltiples y divergentes. En una revisión de la producción publicada entre los años 2000 y 2016 dentro del concierto hispanohablante, Munita y Margallo (2019) distinguen tres grandes agendas investigativas: el corpus literario, los lectores y las prácticas de enseñanza.

La primera, pretende aproximarse a las potencialidades didácticas de diversos corpus y soportes de lectura. La segunda, se ocupa de los hábitos lectores asumiendo, como premisa de base, que mientras más se conozca el perfil lector del estudiantado mejores serán los diseños didácticos y que, además, la experiencia lectora de los docentes determina sus desarrollos pedagógicos. En torno a la tercera agenda investigativa, Munita y Margallo señalan que “aún sabemos poco acerca de las prácticas “reales” de la educación literaria” (2019:163).

Sobre el punto anterior, algunas evidencias demuestran que, por ejemplo, las prácticas escolares de lectura literaria no se sitúan en la historia de experiencias de los lectores, o que son connotadas de manera negativa producto del miedo al error; incluso que presentan relaciones verticales donde no se establece un clima favorable para el desarrollo de la imaginación. Otros trabajos situados en el uso pedagógico de la literatura escolar han demostrado que las participaciones del estudiantado se restringen a la aplicación de teoría literaria para el análisis textual dentro de diseños didácticos orientados a la comprensión lectora, con acciones esencialmente individuales, silenciosas y mediadas por lecturas no representativas de sus riquezas socioculturales (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg 2019; Gaete-Moscoso 2019; Gordon 2018; Bombini 2020).

Siguiendo la premisa de Munita y Margallo (2019) en torno al poco conocimiento de las prácticas lectoliterarias del aula, es dable preguntarse cuáles son aquellas ocurrencias

documentadas científicamente. Si a eso se adiciona que, en general, las agendas de investigación de la educación literaria no han problematizado la lectura en clave de justicia, sería pertinente preguntarse por cómo dichas prácticas lectoras dialogan con esta perspectiva de análisis y, más concretamente, cuál es la agenda crítica que emerge como desafío en el seno de la relación entre lectura literaria escolar y justicia social.

La relevancia de emplazar la lectura literaria desde el campo de la justicia deviene de tres razones centrales: en primer lugar, la evolución de la agenda investigativa de la educación literaria permite asegurar un cambio en su foco epistémico-didáctico que no ha derivado en la justicia como perspectiva de análisis, pese a su vigencia e importancia en el campo educacional (Carneros, Murillo y Moreno-Medina 2018, Montes y Parcerisa 2016; Murillo y Hernández-Castilla 2011; Bolívar 2012; Orozco y Moraña 2020; Dieste, Coma & Blasco 2019; Zeichner 2016; Peña-Sandoval y Montecinos 2016).

La segunda razón deriva de la primera: existe suficiente evidencia que demuestra que la justicia social se está transformando en un eje crítico en la investigación político-educativa, razón por la cual, examinar la lectura literaria desde su perspectiva es avanzar en el diálogo que propone la ciencia contemporánea.

En tercer término, la relevancia de abordar esta relación se fundamenta en algunos trabajos críticos que, en efecto, discuten cómo el no reconocimiento de las historias de experiencias de los lectores, la participación en prácticas estandarizadas, la exclusión de las riquezas socioculturales y la invisibilización didáctico-metodológica de las múltiples diferencias constituyen injusticias simbólicas y mecanismos políticos de exclusión (Sánchez y Druker 2021; Ocampo y López-Andrada 2019, 2020).

El trabajo se divide en tres partes: en la primera, se describen y analizan acciones didácticas lectoliterarias presentadas como resultados de investigación; en la segunda, se describen y analizan prácticas también situadas en contextos áulicos, pero, a diferencia de las primeras, presentadas explícitamente desde el marco

teórico de la justicia social (o tributándole). En tercer lugar, y tras la revisión comparada de las fases anteriores, se establecen puntos críticos como desafíos didácticos que pretenden actualizar la relación entre lectura literaria escolar y justicia.

## METODOLOGÍA

Para analizar descriptivamente las prácticas de lectura literaria escolar documentadas por ciertas comunidades científicas, se empleó una metodología de análisis bibliográfico dividida en tres momentos: rastreo, análisis y presentación de resultados.

Las revisiones bibliográficas se caracterizan por ser discursos estructurados, rigurosos y sintéticos de múltiples fuentes de información científica (Moreno *et al.* 2018; Hong & Pluye 2018). En el caso de la que a continuación se presenta, se adopta un tenor crítico-descriptivo propio del campo (Hernández y Leal 2019; Munita y Margallo 2019), es decir, se propone una revisión que busca describir la agenda actual de investigación lectoliteraria escolar y sugerir, consecutivamente, una aproximación crítica a la misma.

En la primera fase, y operando con los sintagmas [“(literary read\*” OR “read\* literature”) AND (school\* OR educat\*)], [(literary AND read\*) AND (school\* OR educat\*) AND (“social justice” OR “educat\* justice”)] y [(read\*) AND (school\* OR educat\*) AND (“social justice” OR “educat\* justice”)], se rastrearon trabajos en las bases de datos Scielo, WoS y SCOPUS en atención a los siguientes criterios de inclusión: publicaciones de los últimos cinco años (2015-2020), con acceso liberado y restringidas a los campos educación, ciencias sociales, literatura y humanidades.

En una segunda fase, se organizaron los trabajos en una matriz sintética el día 11 de septiembre del año 2020 y se limpiaron las duplicaciones. Posteriormente, se examinaron tanto títulos como

*abstracts* para excluir aquellas publicaciones que fueran propuestas teórico-ensayísticas, que dieran cuenta de la lectura de otras tipologías textuales o que fueran experiencias investigativas situadas en otros escenarios de ocurrencia. Así las cosas, se estableció un corpus de 25 trabajos (presentados como resultados de investigación) que refieren a la lectura literaria como práctica situada en contextos escolares.

En la tercera fase, tras revisar, sintetizar y relacionar el contenido de los textos que compusieron el corpus, se organizó el reporte de resultados y se establecieron tres dimensiones: 1.- descripción analítica de trabajos que dieran cuenta de prácticas lectoliterarias en las escuelas, 2.- descripción analítica de publicaciones que refirieran el mismo tipo de prácticas y que, además, estén informadas teóricamente por el marco de la justicia (o tributándole), y 3.- articulación crítica de los hallazgos en secuencias discursivas planteadas como desafíos didácticos.

Dado que es finalidad de esta revisión observar de manera crítica el corpus de análisis, dentro de las descripciones se entran juicios teóricos informados por otros trabajos del campo y se discuten los resultados con aproximaciones conceptuales que no necesariamente refieren a los mismos textos que componen el consolidado de artículos. De este modo, la identificación de aspectos relevantes permitirá trazar una cartografía de desafíos críticos que relacionen el estado del arte de las prácticas lectoliterarias con la justicia social como perspectiva analítica, política y epistémica.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA: PRIMERA APROXIMACIÓN

Dentro de la descripción analítica de trabajos que dan cuenta de prácticas lectoliterarias en las

escuelas, es posible señalar que se documentan, por ejemplo, prácticas conversacionales a través de las cuales la expresión de sentimientos, la interacción y la presentación de interpretaciones diversas están al servicio de la alfabetización para el logro escolar; prácticas silenciosas e individuales orientadas a mejorar el desempeño lector (medible en evaluaciones estandarizadas); desarrollo de clubes de lectura, aplicaciones de guías centradas en la interpretación, lectura de selecciones temáticas socialmente relevantes y lecturas trabajadas con ejercicios de interpretación y argumentación (López de Aguilera 2019; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz 2017; Bahamondes, Núñez y Pastene 2015; Martínez, Ballester & Ibarra 2018; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg 2019; Romero-Oliva, Trigo-Ibáñez y Moreno-Verdulla 2018; Merino 2015).

Otros trabajos demuestran usos y prácticas donde la lectura literaria está explícitamente declarada al servicio del desarrollo agencial del estudiantado. Por ejemplo, González-Santos y García-Vera (2019) planificaron en el Instituto Pedagógico Nacional de Colombia un festival anual de muestras artísticas sobre hechos históricos del país que incluyó tres fases: lectura literaria como experiencia íntima, creación artística gatillada por la lectura y ritual de exposición comunitaria. Entre sus resultados destacan que, tanto para docentes como para estudiantes (de entre 12 y 17 años), la experiencia permitió generar identificación con las obras y con la historia reciente de Colombia, necesidad inventiva de modificar los textos iniciales en la creación posterior y posibilidad de concebir la muestra en comunidad como una manera de construir la memoria histórica.

En Finlandia, Jusslin & Höglund (2020) diseñaron para quinto grado (41 estudiantes de entre 10 y 12 años) una secuencia que incluyó: lectura e interpretación de poemas, exteriorización de emociones experimentadas en la lectura y creación de un texto poético que debía ser presentado como baile. En sus conclusiones, destacan que los estudiantes valoraron positivamente la posibilidad de explicitar las disposiciones emocionales, el fomento de la agencia y de la autoría para la creación poética y,

de manera fundamental, el desafío de presentar la obra a través de la danza, pues, dicho hito generó el genuino deseo de seguir leyendo los textos de los pares y otros discursos poéticos que aborden las temáticas emergidas.

En la línea anterior, otras propuestas investigativas muestran prácticas de lectura literaria diseñadas y aplicadas para el enriquecimiento personal, social y cultural del estudiantado. Kamalova (2015) da cuenta de eventos letrados basados en el diálogo a través de la revisión de cuentos populares de distintos contextos socioculturales, con la finalidad de propiciar conversaciones sobre identidad local y desarrollo de tradiciones comunitarias. Elkad-Lehman & Poyas (2020) relatan cómo las lecturas escolares realizadas en equipos y de manera colaborativa favorecen la interacción crítica y la diversidad de interpretaciones devenidas del reconocimiento de los múltiples contextos sociopolíticos (tanto de las obras como de los lectores).

Otras prácticas de lectura evidencian procesos dialógicos cuyo fin evaluativo es reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos para el desarrollo de la identidad y el autoconocimiento, evidenciando cómo los lectores se reconocen en las obras, cómo las tramas literarias son extrapoladas a sus conflictos biográficos y cómo ciertos recursos retóricos favorecen la relación entre identidad y obras literarias (Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam 2016; Troncoso y Navarro 2019).

En el mismo tenor de las evidencias recién descritas, la investigación de Calvo (2019), por ejemplo, comprobó que las prácticas de lectura escolares que ocurrían mediadas por diseños conversacionales y en espacios acogedores favorecieron la inclusión de seis estudiantes migrantes en una escuela española, propiciando con ello el enriquecimiento cultural del grupo.

Cavalli (2019), en un aula de Cataluña, demostró que el diálogo como estrategia de lectura literaria fomenta la construcción consensual de sentidos y significados, la comprensión entre pares de diversas disposiciones emocionales y, a partir de ello, la autorreflexión como forma de enriquecimiento personal y social.

Conclusiones semejantes a la obtenidas en Brasil por Dalla-Bona (2017), quien destacó que, en 90 estudiantes de entre nueve y doce años, la lectura en voz alta mediada por modelos didácticos conversacionales generó interacción afectiva, respuestas creativas y deseos de seguir leyendo; o a las conclusiones de Junqueira de Souza y Cosson (2019), quienes relevaron la experiencia deliberativa de lectura literaria en un estudio de caso realizado en São Paulo, donde la libertad de elección determinó la construcción de hábitos lectores y el aumento significativo de libros promedio leídos por los estudiantes (13 de 19 estudiantes en cuatro meses superaron el promedio de lectura brasileño).

Los hallazgos descritos demuestran que, tal como se ha dicho en otros trabajos (Munita 2017; Colomer 2011; Saavedra 2011; Núñez 2016; Sánchez 2019) la educación literaria ha sufrido desplazamientos de fines y enfoques: desde finalidades historicistas, retóricas y patrimoniales; hasta propósitos y acciones didácticas centradas (como en la mayoría de los antecedentes expuestos) en la interpretación, la conversación y la creación. En tal sentido, las participaciones del estudiantado evidencian actividades lectoras que fluctúan entre el desarrollo de la competencia comunicativa, la comprensión de lectura, el análisis teórico-

literario, los diálogos interpretativos, la invención y la reflexión, mediante recursos distribuidos (materiales y simbólicos) que dan cuenta de guías, desafíos escriturales y múltiples posibilidades de crear, deliberar y autorreflexionar.

Con énfasis didácticos que se mueven entre lecturas silenciosas, lecturas colectivas y lecturas como detonantes de otras producciones, las finalidades principales de las prácticas documentadas evidencian especial preocupación por el desarrollo de competencias para el logro escolar, el enriquecimiento colectivo y la invención como forma de aprendizaje.

De lo anterior se desprenden dos tensiones aún en debate dentro del campo lectoliterario escolar: primero, la subordinación didáctica de experiencias literarias a fines formativos centrados en el desarrollo de competencias comunicativas (Troncoso 2014) y, segundo (de gran relevancia para el devenir reflexivo de este artículo), la relación epistemológica y políticamente errada entre lectura y competencias lectoras medibles de manera universal (Zavala 2019; Hernández-Zamora 2019; Sánchez 2020b).

A modo de síntesis del primer apartado, y antes de explorar de qué manera los estudios didácticos en literatura se han relacionado con el

**Tabla 1:** Prácticas escolares de lectura literaria en cuatro coordenadas

<b>Acciones participativas del estudiantado lector</b>	Argumentar posturas personales. Responder cuestionarios de comprensión de lectura. Analizar las obras con herramientas teóricas del campo literario. Conversar sobre textos literarios. Construir colectivamente interpretaciones. Inventar (individual y colectivamente) tras la lectura. Transformar la interpretación lectora a otros objetos estéticos. Exponer las producciones creadas tras las lecturas literarias. Deliberar qué leer. Reflexionar sobre los aprendizajes hechos en las lecturas (aprendizajes sobre sí mismos).
<b>Recursos distribuidos (materiales y simbólicos)</b>	Guías de lectura comprensiva. Dossier de obras escogidas con fines socioculturales. Desafíos de escritura argumentativa. Posibilidades de inventar, aprender con otros y de otros, autorreflexionar y deliberar.
<b>Énfasis didáctico</b>	Lecturas silenciosas e individuales. Lecturas como experiencias colectivas. Lecturas como gatillantes de otras producciones.
<b>Finalidad</b>	Desarrollo de competencias lectoras de acuerdo con estándares de medición. Alfabetización para el desempeño escolar. Enriquecimiento colectivo mediado por el reconocimiento de las riquezas culturales de la otredad. Invención y participación autoral.

Fuente: Elaboración propia

campo de la justicia social, se propondrá, en la Tabla 1, un resumen de las prácticas escolares de lectura literaria en cuatro coordenadas: énfasis didáctico, acciones participativas, recursos distribuidos y finalidades en contexto didáctico-curricular.

## LECTURA LITERARIA ESCOLAR EN CLAVE DE JUSTICIA: SEGUNDA APROXIMACIÓN

En torno a la relación explícita entre lectura literaria y justicia social, pocos son los trabajos que dan cuenta de su ser como experiencia de aula (pocos trabajos de acuerdo con los criterios establecidos en la revisión).

Learned, Morgan & Lui (2019) realizaron un estudio cualitativo en Oklahoma (EE. UU.), entrevistando y observando a ocho estudiantes de noveno grado (14 años, aprox.) reconocidos como malos lectores escolares, y además a un grupo de pares comparativos de 14 estudiantes rotulados como buenos lectores.

Entre las conclusiones destacan que 6 de los 8 participantes informan que sus juicios, opiniones y perspectivas durante las prácticas lectoras escolares no son tomados en cuenta, mientras que, 13 de los 14 considerados buenos lectores señalan que sus voces son relevadas en las sesiones de lectoliteratura. Señalan también que los 8 sindicados como incompetentes en el plano lector se autorreconocen como deficientes y desmotivados frente a los desafíos de lectura comprensiva, incluso cuando admiten sentirse atraídos por la lectura literaria en general.

Otra evidencia explícitamente desarrollada en la intersección entre lectura literaria escolar y justicia es la entregada por la investigación de Kim (2015). Mediante entrevistas y notas de campo registró su experiencia de 19 meses como mediadora en una escuela en Estados Unidos. En su estudio de caso describió cómo la lectura de cuatro libros llevada a cabo por 6 niños bilingües (coreano-inglés) permitió, dada su mediación lectora, que se pusieran en discusión

temas asociados a la raza, la desigualdad, la discriminación y la equidad.

Entre las conclusiones, releva el cambio de propósito planteado desde un marco de justicia social: sus estudiantes interactuaron con fruición y profundizaron las lecturas con preguntas que denotaron altos grados de implicación, debido a que las prioridades no estuvieron en la instrucción de habilidades lectoras medibles estandarizadamente sino en el desarrollo de capacidades para participar de una ciudadanía global, mediante la puesta en diálogo de las propias ocurrencias biográficas, emocionales, culturales y plurisignificacionales.

Marlatt (2018), por su parte, relata cómo su experiencia docente en la escuela *New Century English* provocó un cambio en la percepción lectora de su curso de último grado. Al mostrar la novela *The Outsiders* (1967), decidió no realizar pruebas de comprensión de lectura y optó por fundar su práctica pedagógica en dos principios de justicia: expresión de voz autoral como participación central y deliberación de procedimientos tras reconocer en su estudiantado la capacidad de juicio crítico.

Sabiendo que su curso era cercano al juego *Minecraft*, los conminó a seleccionar pasajes de la novela y transformarlos dentro del videojuego. Entre sus reflexiones finales destacan: por un lado, la alegría expresada por sus estudiantes durante las sesiones de lectura y, por otro, la disposición favorable que les generó la posibilidad de crear y no de responder desafíos de comprensión lectora.

Scholes (2020), basado en entrevistas a 30 escolares australianos de cuarto grado (ocho a nueve años), exploró cómo estos son reconocidos y cómo participan del fenómeno lector. Entre sus conclusiones destaca: los niños que se autorreconocieron como lectores y que fueron validados como tales por los miembros de sus comunidades familiares y filiales, no gozaron de la misma valoración en la escuela porque los modos participativos escolares estaban lejanos a las prácticas lectoras que ellos disfrutaban.

Especialmente relevante es el caso de un estudiante que se reconoció lector y participe

activo de bibliotecas comunitarias, pero que, en su experiencia escolar, era considerado de bajo rendimiento en lectura y, en consecuencia, constreñido a participar de ocurrencias lectoras remediales (de las cuales no gozaba), centradas en suplir su déficit y fuertemente vinculadas al desarrollo de estrategias de lectura como disposición técnica.

Como se advierte, en estos trabajos la lectura literaria evidencia un desplazamiento de propósitos. Menos vinculada al desarrollo de competencias lectoras de acuerdo con estándares de medición y, a su vez, menos vinculada a la alfabetización para el desempeño escolar, su ser en tanto práctica situada está orientado al enriquecimiento colectivo, la invención y la participación autoral. Estos fines reconocen, *per se*, multiplicidad de acciones participativas y recursos distribuidos, así mismo, diversos énfasis didácticos que, al igual que en el apartado anterior, y previo al análisis crítico de ambos bloques de resultados, serán expuestos de modo sintético en la Tabla 2.

## AGENDA CRÍTICA Y DESAFÍOS PARA LA JUSTICIA

Asumiendo que las prácticas lectoras corresponden a acciones socioculturalmente situadas en las cuales es posible distinguir, según Hamilton (2000), aspectos materiales

(contextos de ocurrencia, artefactos, actividades y participantes) y aspectos simbólicos (polifonías sociales, dominios sociodiscursivos que otorgan sentido a la práctica, reglas de participación y de selectividad de relevancia; creencias, valores y modos de pensamiento), se entenderán, en este trabajo, las prácticas lectoliterarias escolares como aquellas que, informadas por sustratos simbólicos, se sitúan en escenarios áulicos y que están mediadas por recursos y discursos didácticos que propenden al aprendizaje mediante acciones desprendidas de la lectura de textos o discursos de intención literaria.

A partir de esta precisión, es posible afirmar que tanto las prácticas descritas en el primer bloque como las explícitamente presentadas desde el marco de la justicia social dan cuenta de los mismos participantes y contextos materiales (profesorado, estudiantado y espacios escolares, respectivamente).

Además, es posible afirmar que se asemejan en cuanto a la distribución de recursos y actividades, ya que en ambos prevalece cierta tendencia a distribuir capacidades de autorreflexión, invención e interacción (aun cuando en las prácticas documentadas desde el marco de la justicia -y esto comienza a transformarse en un diferencial crítico- no es evidente el uso de recursos para la lectura comprensiva como apronte para la medición).

En torno a las acciones participativas, quizá en

**Tabla 2:** Prácticas escolares de lectura literaria en clave de justicia: cuatro coordenadas

<b>Acciones participativas del estudiantado lector</b>	Conversar sobre textos literarios. Construir colectivamente interpretaciones. Inventar (individual y colectivamente) tras la lectura. Transformar la interpretación lectora a otros objetos estéticos. Exponer las producciones creadas tras las lecturas literarias. Deliberar qué leer y qué hacer con las lecturas hechas. Reflexionar sobre los aprendizajes hechos en las lecturas (aprendizajes sobre sí mismos).
<b>Recursos distribuidos (materiales y simbólicos)</b>	Dossier de obras escogidas con temas que problematizan las injusticias. Posibilidades de inventar, aprender con otros y de otros como miembros de una ciudadanía global, leerse y reflexionar autobiográficamente en las obras; escoger qué leer y qué hacer con las lecturas hechas.
<b>Énfasis didáctico</b>	Lecturas como experiencias colectivas. Lecturas como gatillantes de otras producciones.
<b>Finalidad</b>	Enriquecimiento colectivo mediado por el reconocimiento de las riquezas culturales de la otredad. Invención, deliberación y participación autoral.

Fuente: Elaboración propia

coherencia con la afirmación final del párrafo anterior, las declaradas desde el marco de la justicia no relevan el responder cuestionarios estandarizados ni el aplicar ciertos marcos de la teoría literaria con fines analítico-textuales como acciones didácticas. No obstante a ello, ambos bloques de hallazgos evidencian participaciones dialógicas, inventivas, deliberativas, reflexivas y autorreflexivas.

En cuanto a los énfasis didácticos, en los dos emerge la lectura como experiencia colectiva y como detonante de otras producciones, diferenciándose, fundamentalmente, en que aquellas prácticas reportadas desde el marco de la justicia no reconocen explícitamente el uso de lecturas silenciosas e individuales.

En lo que respecta a los aspectos simbólicos de la lectura literaria, sobre todo a aquellos que se intersectan en los fines y sentidos de su práctica escolar, sí pareciera haber diferencias importantes. Mientras que en el bloque de hallazgos documentados desde la justicia social son evidentes los propósitos didácticos que dan cuenta del enriquecimiento colectivo, la invención y la participación autoral, en el primer bloque también se explicitan fines asociados al desarrollo de competencias lectoras de acuerdo con estándares de medición universales y a la alfabetización para el desempeño escolar.

Precisamente en la diferencia de fines comienza a configurarse un punto crítico. Como se planteó desde Hamilton (2000), las prácticas letradas reconocen, simbólicamente, polifonías sociales que informan su acción. En los sentidos competenciales (universalistas) y de alfabetización para el desempeño escolar se intersectan discursos políticos y epistémicos que configuran aquello que, en trabajos anteriores, se ha denominado injusticias simbólicas dentro del dominio lectoliterario escolar, a saber: inhabilitación e invisibilización de las experiencias socioculturales, ausencia genérica de reconocimiento de disposiciones emocionales, de riquezas culturales y de posibilidades participativas con expresiones que legitimen la heterogeneidad (Sánchez 2020a, 2020b).

En términos epistemológicos, la concepción de desempeño universal encierra la negación

del espacio constructivo, experiencial y constitutivamente diverso de los observadores como sujetos que significan distinto porque poseen biografías marcadas por la multiplicidad. En términos políticos, la noción de alfabetizar para el desempeño escolar invisibiliza que, muchas veces, el mismo desempeño escolar como ideal de logro contiene en su base la exclusión de las diferencias, la inclusión a sistemas de pensamiento homogéneos y la reproducción de racionalidades acríticas (Sánchez 2019, 2020a).

Esta intersección político-epistémica informa, a su vez, los dominios sociodiscursivos en los cuales las prácticas de lectura adquieren sentido. Esto es particularmente relevante si se considera la evidencia que demuestra que, para los estudiantes de Pedagogía en Castellano, para el estudiantado escolar y para el profesorado en ejercicio, la lectura literaria, en general, no ocupa un espacio relevante en sus hábitos cotidianos, incluso más, que el desarrollo de la lectura literaria está informado, también en general, por directrices técnico-lectoras (Gelber 2017; Asfura y Real 2019; Errázuriz, Becerra, Aguilar, Cocio, Davison y Fuentes 2019).

Por el contrario, en los casos explorados desde el marco de la justicia, se reconoce a los lectores como sujetos múltiples, diversos y con capacidades que exceden la constatación de lectura comprensiva. Dichos reconocimientos, a su vez, posibilitaron una participación didáctica que supuso crear, deliberar, expresar juicios diversos y ser legitimados en la propia heterogeneidad.

Lo mencionado demuestra que los sustratos simbólicos que informan estas prácticas de lectura dan cuenta de preocupaciones distintas al desarrollo excluyente de competencias lectoras de acuerdo con estándares de medición universales o a la alfabetización para el correcto desempeño escolar.

En efecto, la preocupación central de las prácticas lectoliterarias en clave de justicia simbólica está en problematizar cómo es reconocido el estudiantado y, consecuentemente, problematizar la serie de habilitaciones participativas que ocurren como legítimas en los contextos lectores (Sánchez y Druker 2021; Learned, Morgan &

Lui 2019; Kim 2015; Marlatt 2018; Scholes 2020).

¿Qué necesidades investigativas y desafíos didácticos se refuerzan desde esta preocupación? Es posible sostener que la lectura literaria escolar requiere investigaciones que den cuenta de su ser como práctica heterogénea situada en las experiencias sociales de los lectores, más incluso, que el examen de esas experiencias reconozca la multiplicidad de discursos que las permean, constriñen e inhabilitan, es decir, de aquellos discursos de alteridad y de aquellas relaciones de poder que se intersectan en la lectura como fenómeno cultural (Sánchez 2020a, 2020b).

En la aceptación de que las desigualdades habitan en las estructuras económicas y sociales (razón suficiente para luchar por redistribuciones de bienes y recursos), emerge como proyecto central (complementario a la lucha redistributiva) desafiar la agenda tradicional de estudio lectoliterario y ponerla al servicio de las pugnas contra las injusticias simbólicas o culturales.

En tal medida, y entendiendo la justicia social (en su dimensión simbólica) como una disposición participativa, redistributiva y tan legitimadora de las diferencias como crítica de las estructuras de opresión (Fraser 2008; Nussbaum 2010; Young 2011), se afirma que el principal desafío didáctico de la lectura literaria escolar es legitimar las múltiples experiencias socioculturales a través de acciones participativas que reconozcan y visibilicen las riquezas culturales, las capacidades inventivas, autorreflexivas y plurisignificativas del estudiantado, problematizando la premisa epistémica que da cuenta de la independencia del observador con la observación y, en consecuencia, problematizando las disposiciones políticas de representación, validación y sentido didáctico.

Con la finalidad de expresar gráficamente estos desafíos, y reconociendo la articulación teórica de diversos influjos (Fraser 2008; Honneth 2007, 2011; Nussbaum 2010; Young 2011; Maturana 1995, Lave & Wenger 1991; Lave y Packer 2011; Rosenblatt 2002; Larrosa 2006; Bombini 2008; Lerner 2001), se presenta una tríada que, en interacción, da cuenta de la recursividad de tres principios de justicia social que debiesen ser

parte de la agenda teórica, formativa, empírico-investigativa, ética y político-epistémica de un campo de investigación emergente: la lectura literaria escolar en clave de justicia.

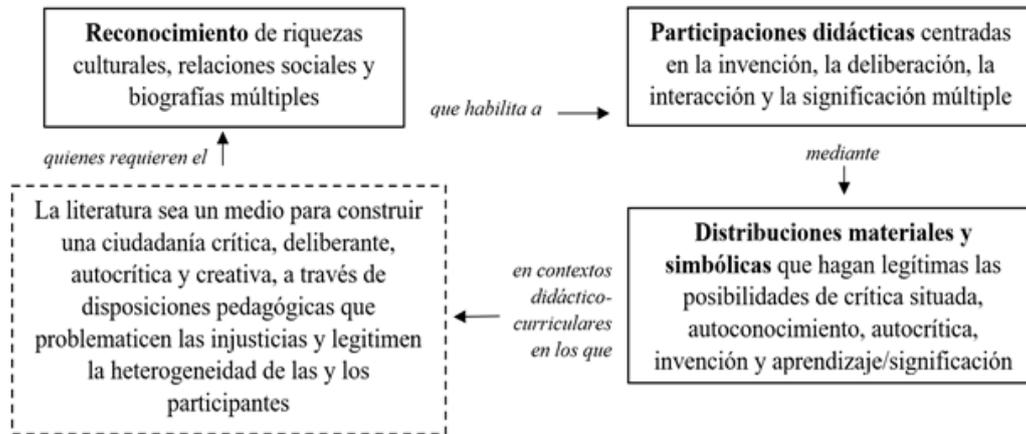
Como se advierte en la Figura 1, la clave relacional está en reconocer la multiplicidad constitutiva de los lectores a fin de propiciar habilitaciones participativas que hagan legítimas sus cualidades inventivas, dialógicas y autorreflexivas; que hagan legítimas, en definitiva, sus riquezas culturales y sus historias de relaciones sociales.

En tal caso, ha de reconocerse (para habilitar en la participación didáctica): la biografía como detonante de cualquier aprendizaje, las disposiciones emocionales como especificaciones políticas de modos particulares de actuación, las riquezas socioculturales y las capacidades de significar y crear (siempre en multiplicidad).

Estos reconocimientos propiciarán acciones didácticas centradas en la expresión autoral, la deliberación y el juicio crítico (también autocrítico), mediante la distribución de herramientas simbólicas y materiales que permitan visibilizar los contenidos biográficos, políticos y estéticos de los lectores (por sobre la distribución de recursos que reproduzcan contenidos como independientes de quienes los experimentan).

Junto con la premisa relacional expuesta, el desafío está en tensionar los distintos niveles discursivos en los que se juega la lectura literaria escolar (al menos los niveles curriculares, didácticos, metodológicos y evaluativos). De esta manera, cobrará sentido repensar el rol de los contenidos que vertebran su presencia escolar, el canon curricular de lectura, los propósitos de la medición y, sobre todo, la finalidad del hecho lectoliterario en el escenario áulico, a fin no solo de legitimar las diferencias y propiciar la agencialidad, sino además con el propósito de poner en discusión, dentro de la clase de literatura, problematizaciones interseccionales, éticas y políticas.

Fuente: Elaboración propia



**Figura 1:** Reconocimiento, participación y distribución en prácticas lectoliterarias escolares

## CONCLUSIONES

En relación con el primer bloque de resultados, se concluye que las prácticas lectoliterarias sintonizan con la educación literaria y su enfoque lectointerpretativo como superación de paradigmas didácticos historicistas, estructuralistas y retóricos. En ese plano, se advierte variedad metodológica centrada en el desarrollo de habilidades de interpretación, diálogo y creación, con actividades que fluctúan entre desarrollos individuales, colectivos y gatillantes de otras producciones.

En cuanto a las finalidades, sin embargo, se advierten dos tensiones que avivan sendos debates en el campo: la relación de fines entre competencias comunicativas y competencias literarias, además de la subordinación, en múltiples casos, de la lectoliteratura escolar a estándares universales de control.

Las tensiones del primer bloque representan, a su vez, los principales hallazgos del segundo. En efecto, las prácticas escolares de lectura literaria orientadas por el marco teórico de la justicia (o tributando a él) evidencian un uso social similar en cuanto a recursos, énfasis didácticos y acciones participativas.

Sin embargo, las conversaciones literarias, el

autoconocimiento, la deliberación, la invención y la participación autoral (individual y colectiva) no pretenden contribuir a estándares universales sino al enriquecimiento de las riquezas culturales a través del reconocimiento didáctico de las funciones estéticas, sociales y políticas del fenómeno lectoliterario.

En la reunión de ambos bloques de resultados, se concluye que el principal aporte del marco de la justicia social al hecho pedagógico de lo literario es desplazar los fines y sentidos de las prácticas lectoras, aun cuando sus desarrollos didáctico-metodológicos presenten múltiples puntos de comunión.

De lo anterior deviene que, en el afán de alinearse con el relato emergente de la justicia en educación, la didáctica de la literatura ha de interpelar sus propósitos atendiendo a dos dimensiones constitutivas de la lectura: su dimensión epistémica (ningún significado opera en independencia de la biografía de quienes significan) y su dimensión política (la posibilidad de participar creando y deliberando por medio de usos individuales y colectivos que refrenden las riquezas socioculturales de los lectores).

Como consecuencia argumental de las conclusiones descritas, fue posible trazar desafíos en clave de justicia que refieren, esencialmente, al mentado desplazamiento de

finés y sentidos de los diversos usos didácticos de lo literario, partiendo de la base relacional de reconocimientos, habilitaciones participativas y distribuciones simbólicas en experiencias lectoras que problematicen tensiones culturales poscríticas desde la aceptación política y epistémica de la diversidad constitutiva de los lectores.

Finalmente, se afirma que es necesario comprender que la justicia como proyecto social no solo reconoce la urgente necesidad de eliminar las brechas socioeconómicas, las desiguales distribuciones territoriales, de género o las condiciones sociales de pobreza material, sino que, además, reconoce la urgente necesidad de incluir la voz y la agencia de aquellos desplazados por los relatos hegemónicos.

En tal medida, es necesario que la educación literaria participe críticamente de los debates sobre el reconocimiento lector, la interseccionalidad de la lectura, las premisas político-epistémicas del fenómeno lectoliterario y, sobre todo, en los debates pedagógicos que conciernen al qué, al cómo y al para qué de la lectura literaria escolar.

**DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES:** El autor declara no tener conflictos de interés y agradece al Programa de Doctorado en Educación de la UMCE (Chile) por el apoyo recibido con la beca interna de estudios doctorales. Además, agradece el apoyo del proyecto FONDECYT Regular 1190517 “Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX” (2019-2022), donde participa como tesista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>
- Asfura, E. y Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la educación*, (50), 83-113. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- Bahamondes, G., Núñez, P. y Pastene, F. (2015). La comprensión lectora de un texto literario en estudiantes de 8° año de educación general básica: Una intervención didáctica en el aula. *Letras*, 57(93), 16-42. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832015000200001&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832015000200001&lng=es&tlng=es).
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>
- Bombini, G. (2020). Políticas educativas, literatura, justicia curricular. En A. Ocampo y R. Sánchez. (Comps). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp. 186-199). Santiago, Chile: Ediciones CELEI. [https://www.researchgate.net/publication/344287082\\_Sanchez\\_Lara\\_2020\\_Educacion\\_literaria\\_y](https://www.researchgate.net/publication/344287082_Sanchez_Lara_2020_Educacion_literaria_y)

- literatura\_escolarizada\_Desafios\_en\_el\_marco\_de\_la\_justicia\_educativa
- 20, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.10>
- Botello, S. M. (2013). Un estado del arte sobre investigación en enseñanza de la literatura en relación con el cine. *La Palabra*, (21), 95-106. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la\\_palabra/article/view/967](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/967)
- Calvo, V. (2019). Reading diary in the process of reception of immigrant families. *Ocnos*, 18(1), 41-51. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1789](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789)
- Carneros, S., Murillo, J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26-43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Dalla-Bona, E. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, 28(1), 112-126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128>
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco, A. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Elkad-Lehman, I. & Poyas, Y. (2020). Emotions while reading literature in multicultural groups. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.10>
- Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58856>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gaete-Moscoso, R. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Literatura y lingüística*, (40), 209-227. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>
- Gelber, D. (2017). *Mis lecturas diarias y valoración de la lectura en enseñanza media*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-6-KIT-1.pdf>
- González-Santos, F. y García-Vera, N. (2019). El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional. *Pensamiento palabra y obra*, (21), 60-77. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/9462>
- Gordon, J. (2018). Reading from nowhere: assessed literary response: Practical Criticism and situated cultural literacy. *English in education*, 52(1), 20-35.

- <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414408>
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00363.pdf>
- Hernández, H. y Leal, A. (2019). Estado del arte: experiencia, lectura y escritura. *Revista Ideales. Otro espacio para pensar*, 9(1), 15-23. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1957>
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Hong, Q. & Pluye, P. (2018). Systematic reviews: a brief historical overview. *Education for information*, 34(4), 261-276. <https://content.iospress.com/articles/education-for-information/efi180219>
- Junqueira de Souza, R. & Cosson, R. (2018). O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. *Educar em Revista*, 34(72), 95-109. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62764>
- Jusslin, S. & Höglund, H. (2020). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. *Research in Dance Education*, 1(19), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Kamalova, L. (2015). Studying of russian folk tales in the context of intercultural dialogue at schools with (non-Russian) language learning. *Review of European Studies*, 7(4), 105-111. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n4p105>
- Kim, S. (2015). "It is not fair": Literary discussions about race and social justice among Korean-origin kindergarten children. *International Journal of Early Childhood Learning*, 22(2), 1-29. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v22i02/48438>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma. Filosofía de l'educació*, 19, 87-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge UK.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, 40, 12-22. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2011000300002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002)
- Learned, J., Morgan, M. J. & Lui, A. (2019). Everyone's Voices Are to Be Heard: A Comparison of Struggling and Proficient Readers' Perspectives in One Urban High School. *Education and Urban Society*, 51(2), 195- 221. <https://doi.org/10.1177/0013124517715065>
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- López de Aguilera, G. (2019). Developing Schoolrelevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary Gatherings, *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>
- Marlatt, R. (2018). Get in the Game: Promoting Justice Through a Digitized Literature Study. *Multicultural Perspectives*, 20(4),

- 222-228. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1467769>
- Martínez, P., Ballester, J. & Ibarra, N. (2018). Quasi-Experimental Design to Analysis Critical Thought in Secondary. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(67), 135-151. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732015000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100008&lng=es&tlng=es).
- Montes, A. y Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista De Sociología*, 101(4), 451-471. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuéllar, J., Domanic, S. y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista clínica de periodoncia, implantología y rehabilitación oral*, 11(3), 184-186. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-01072018000300184](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-01072018000300184)
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Munita, F. y Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58825>
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Núñez, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Revista Lenguaje y Textos*, 43, 32-32. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Ocampo, A. y López-Andrada, C. (2019). Lecturas de la multiplicidad: Para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 81-92. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2019.33.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.06)
- Ocampo, A. y López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe*, 0(21). <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.9>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 71-86. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6871>
- Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E. y Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. <https://doi.org/10.18239/>

ocnos\_2018.17.3.1776

- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D. F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395-417. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792011000200005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200005&lng=en&tlng=es)
- Sánchez, R. (2019). Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 236-254. Recuperado de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/143>
- Sánchez, R. (2020a). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Santiago, Chile: Ediciones CELEI. [http://celei.cl/wp-content/uploads/2020/11/Documento-de-Trabajo\\_RICARDO-SANCHEZ\\_FINAL\\_FINAL\\_21\\_11\\_2020.pdf](http://celei.cl/wp-content/uploads/2020/11/Documento-de-Trabajo_RICARDO-SANCHEZ_FINAL_FINAL_21_11_2020.pdf)
- Sánchez, R. (2020b). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15(35), 454-466. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1844>
- Sánchez, R. y Druker, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, 23, 1-18. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/585/378>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37. Recuperado de [https://pure.uva.nl/ws/files/29887327/Schrijvers\\_et\\_al\\_2016\\_20161209T094732.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/29887327/Schrijvers_et_al_2016_20161209T094732.pdf)
- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, X(2), 2. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>
- Troncoso, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido? *Educação e Pesquisa*, 40(4). <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>
- Troncoso, X. y Navarro, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: Papelucho de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, (50), 97-110. <https://dx.doi.org/10.17227/folios.50-10223>
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 15-23. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6868>