

Recurrencias en lectura literaria escolar: análisis desde (y para) la justicia social

Recurrences in School Literary Reading:
An Analysis from (and for) Social Justice

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 04 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.rlle

RICARDO ANTONIO SÁNCHEZ-LARA ✉

ricardo.sanchez@ucentral.cl

UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>

Para citar este artículo | To cite this article

Sánchez-Lara, R.A., (2024). Recurrencias en lectura literaria escolar: análisis desde (y para) la justicia social. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-20. doi: 10.11144/Javeriana.m17.rlle



Resumen

El propósito de este artículo es caracterizar la lectura literaria escolar desde una perspectiva de justicia, puntualizando en las participaciones recurrentes del estudiantado. Para estos fines, se examinan 26 incidentes críticos y 13 entrevistas semiestructuradas, reportadas por estudiantes del sistema educativo chileno, de entre 15 y 17 años. En específico, se analiza la literacidad escolar relacionando algunas textualidades del *corpus* con premisas de la justicia socioeducativa y de la educación literaria. Entre las principales conclusiones, es posible destacar que la lectura literaria es un evento de literacidad donde no es habitual la interacción entre pares, la reflexión ni la creación, cuando se asocia con la medición. Por el contrario, es frecuente concebirla como un fenómeno de decodificación universal, siendo recurrente la limitación de espacios expresivos, la anulación emocional y la evaluación de comprensiones lectoras posteriores a la experiencia estética.

Palabras clave

Lectura; enseñanza de la literatura; justicia social

Abstract

The purpose of this article is to characterize school literary reading from a justice perspective, highlighting the recurring participations of students. To this end, 26 critical incidents and 13 semi-structured interviews reported by students from the Chilean educational system, aged between 15 and 17, are examined. Specifically, the analysis relates school literacy to certain textualities within the *corpus*, connecting them with premises of socio-educational justice and literary education. Among the main conclusions, it is noteworthy that literary reading is an event of literacy where peer interaction, reflection, and creation are not typically present, especially when associated with assessment. On the contrary, it is often conceived as a phenomenon of universal decoding, characterized by limitations in expressive spaces, emotional nullification, and evaluation of reading comprehension following the aesthetic experience.

Keywords

Reading; literature education; social justice

Descripción del artículo | Article description

En este artículo de investigación, desarrollado a partir de la tesis doctoral del autor, y en particular, del trabajo de campo llevado a cabo entre los años 2021 y 2022, se exploran las disposiciones de justicia emergentes en algunos eventos de literacidad literaria escolar, a partir del *corpus* producido por 13 estudiantes chilenos de entre 15 y 17 años. Cabe enfatizar en que este artículo deriva de una investigación asociada al proyecto Fondecyt Regular 1190517, *Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX* (2019-2022).

Introducción

La lectura literaria escolar, en tanto práctica social, está permeada por múltiples hegemonías y creencias sobre qué es leer y qué implica ser buen lector (Bombini, 2008). La evidencia científica demuestra que muchas lecturas ocurren como rutinas para desarrollar competencias comunicativas (Gabrielsen *et al.*, 2019), que las historias relacionales del estudiantado no son reconocidas por la didáctica específica (Scholes, 2020) y que existe una concepción de la lectura como fenómeno independiente de ciertos procesos creativos y reflexivos (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021).

Lo expuesto es problemático si se consideran los desarrollos investigativos de la educación literaria, donde se propone una agenda renovada que releva, *grosso modo*, las mediaciones centradas en la diversidad de interpretaciones, la intertextualidad, la revaloración del canon, las emociones del lector, la creación literaria, el conocimiento recursivo y teórico al servicio de la profundidad interpretativa, la multimodalidad, la reflexión permanente y el diálogo interpretativo (Ballester & Ibarra, 2017; Caro Valverde, 2019; Cerrillo & Sánchez, 2017; Munita, 2021).

Todavía más complejo es el escenario si se añade una mirada política al evento lector, pues, como señalan diversos autores, la apropiación textual como forma de enseñanza de la literatura ha estado determinada, sobre todo en Latinoamérica, por la negación de las riquezas socioculturales y la implantación de una manera universal de significar, todo ello mediado, potenciado y fortalecido por sistemas transnacionales de medición (Poblete, 2018; Sawaya, 2016; Zavala, 2019).

En efecto, variadas evidencias sugieren, desde la región latinoamericana, que la lectura no refiere solo a procesos individuales ni interactivos, sino que, más bien, da cuenta de dinámicas complejas de transacción entre discursos, lectores y contextos ideológicos (Dubois, 2015), razón por la cual

se ha hecho menester reflexionar críticamente sobre su enseñanza (Riestra, 2018), generar propuestas didácticas situadas (Hauy, 2014; Saavedra, 2020) y problematizar su desarrollo político y estético en atención a las particularidades de los escenarios concretos de uso (Cuesta, 2006).

Frente al argumento señalado, los aportes del campo de la justicia social son pertinentes y relevantes para repensar otros modos de reconocimiento lector, otras formas de participación y otras lógicas de distribución de oportunidades de aprendizaje, asumiendo que, como más adelante se verá, la lectura literaria escolar constituye un uso particular de literacidad (Zavala, 2008).

En consideración de lo antes dicho, y aceptando que un reto actual de la educación literaria es asumir los discursos políticos que permean la lectura escolar, el principal propósito de este artículo es, precisamente, caracterizar la lectura literaria escolar desde una perspectiva de justicia socioeducativa, puntualizando en las participaciones recurrentes del estudiantado.

Referentes conceptuales

¿De qué hablamos cuando hablamos de justicia?

Lectura literaria como literacidad

Si bien la justicia, en tanto constructo, tiene latos antecedentes históricos, hay consenso en que la riqueza del sintagma *justicia social* adquiere robustez desde mediados del siglo XIX, con la problematización de tres dimensiones que constituyen su objeto: distribución, reconocimiento y participación (Carneros *et al.*, 2018; Murillo & Hernández-Castilla, 2011). En lo que concierne específicamente a la justicia educativa, Aguilar Nery (2016) señala que la existencia del concepto en Iberoamérica data de la década de los ochenta del siglo XX, y que deriva de la necesidad de comprender, explicar y transformar las injusticias latentes en los sistemas educativos.

Suficiente evidencia demuestra que, en buena parte, los trabajos científicos y teóricos sobre justicia educativa operan como articulaciones y aplicaciones del marco de la justicia social, es decir, como aplicaciones de sus principios base de distribución, reconocimiento y participación. Pese a ello, algunas voces indican que esta aplicación ha enfatizado en lo material de la justicia (redistribución de acceso, cobertura y bienes materiales), en desmedro de algunos componentes interseccionales y simbólicos que producen, y también reproducen, injusticias culturales (Montes & Parcerisa, 2016; Moyano Dávila, 2020).

La noción de injusticia simbólica o cultural comprende aquellas manifestaciones que, al decir de Fraser (2000, p. 3), se encuentran arraigadas en los “modelos sociales de representación, interpretación y comunicación”, y que se cristalizan, por ejemplo, en la invisibilización representativa y/o en la

invalidación de las formas de significar de comunidades otras, menos avenidas a los discursos hegemónicos.

En el caso latinoamericano, esta forma de injusticia encuentra antecedente en razonamientos coloniales que, en el campo lector, especifican maneras relacionales donde se invisibilizan producciones de saber, hacer y sentir, lo que determina, en términos didácticos, lecturas descontextualizadas, modelos de medición que suprimen la subjetividad y mecánicas participativas no deliberantes (Poblete, 2018; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2022; Zavala, 2019).

Dentro de las injusticias simbólicas, resulta relevante la evaluación crítica de las literacidades¹, entendidas como las diversas maneras de usar la escritura y la lectura con propósitos específicos dentro de relaciones sociales (Moreno Mosquera & Soares Sito, 2019; Zavala, 2008). Por lo expresado, evaluar los fines y sentidos de los diversos usos de la lectura y la escritura invita a pensar los fenómenos de literacidad como eventos socioculturales, marcados por posiciones políticas y epistémicas (Hernández-Zamora, 2019).

En esta línea, se acepta que las prácticas de uso escolar de la lectura y de la escritura reproducen valores hegemónicos respecto de lo correcto e incorrecto, a la vez que reproducen creencias del profesorado que pueden o no ser representativas de la identidad del estudiantado (Gee, 2004), y que pueden o no legitimar prácticas vernáculas, es decir, prácticas múltiplemente motivadas en espacios y contextos no regulados por hegemonías institucionalizadas de literacidad (Barton & Hamilton, 2004).

De esta manera, la lectura literaria escolar se corresponde con una práctica disciplinar de dominio específico que puede ser reproducida, aprendida y enseñada (Montes-Silva & López-Bonilla, 2017). Al respecto, Galindo y Castro (2022, p. 2) argumentan que “las obras literarias, su enseñanza, su creación, su producción, su promoción y su respectiva sanción por autoridades educativas, políticas, ideológicas y mercantiles, entre otras, son consideradas prácticas de literacidad disciplinar que involucran una cultura, conocimiento y normas a seguir”.

Dado entonces que la lectura es una práctica socioculturalmente situada en la cual es posible reconocer, siguiendo a Hamilton (2000), dimensiones simbólicas y factuales, se entenderá, en este trabajo, que las prácticas escolares de lectura literaria son eventos de literacidad que ocurren en escenarios áulicos (mediados por discursos y recursos) y que en determinadas

1 La concepción de literacidad empleada en este trabajo excede la traducción literal de “alfabetización” y se enmarca, más bien, en la perspectiva sociocultural, es decir, en la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales a partir de las cuales es posible comprender lo que las comunidades hacen cuando leen y escriben.

circunstancias pueden generar injusticias simbólicas, tales como reconocimientos simplificados de las potencialidades de los lectores, participaciones que no hacen legítima la diversidad de experiencias y distribución de oportunidades de aprendizaje no tendientes al desarrollo agencial, aunque sí centradas en la presuposición de una norma universal de relación con lo literario (Sánchez Lara, 2022a; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021).

Metodología

Este artículo deriva de una investigación biográfico-narrativa (Bolívar *et al.*, 2001) realizada entre los años 2019 y 2022, en específico, del trabajo de campo llevado a cabo entre 2021 y 2022, en el contexto de los estudios doctorales del autor. En consecuencia, la presente pesquisa, de carácter cualitativo, indaga y expone narrativamente la experiencia de lectura literaria escolar de 13 estudiantes del sistema educativo chileno, de entre 15 y 17 años (7 hombres y 6 mujeres; 6 autodenominados como buenos lectores y 7 como malos lectores), quienes cursaban en el 2021, cuando se recogieron los datos, los últimos dos años de enseñanza obligatoria.

En términos de técnicas de producción de información, se dispuso de incidentes críticos y entrevistas semiestructuradas. En el primer caso, cada estudiante escribió dos experiencias de lectura literaria (una valorada favorable y otra desfavorable), dando cuenta de los lugares de ocurrencia, las personas implicadas, los sistemas de relación didáctica, las disposiciones emocionales, las obras leídas y las acciones realizadas. Luego, todos fueron entrevistados para profundizar en los hitos y ponerlos en la perspectiva de sus trayectorias biográficas de lectura. En las entrevistas, de una duración promedio de noventa minutos, se ahondó en las recurrencias preanalizadas a partir de los incidentes críticos (recurrencias didácticas y evaluativas), a fin de comprender las experiencias lectoras desde lo más a lo menos habitual, dando principal énfasis a lo que hace el estudiantado dentro de la sala de clases, qué hace de manera vernácula, cómo se evalúan y se califican sus eventos de lectura literaria.

Así las cosas, el *corpus* analítico de este trabajo se traduce a 26 textualidades escritas por los estudiantes y 13 entrevistas de profundización que se procesaron con técnicas de análisis cualitativo de contenidos, identificando códigos, categorías y dimensiones. De manera puntual, en este artículo se expone el nudo argumentativo de las principales recurrencias didácticas y evaluativas de lectura literaria escolar, dos dimensiones obtenidas del proceso preanalítico, describiendo, narrando y citando las voces del estudiantado. Posteriormente, y con base en los hallazgos, se trazan reflexiones críticas sobre este particular uso de la literacidad, relevando la justicia

socioeducativa como antecedente y como destino. Para los fines de este trabajo, y en resguardo de los principios éticos de la investigación (obtenidos previamente los respectivos consentimientos y asentimientos), cada vez que se cita a un estudiante se emplea un nombre falso. En el único caso en que se cita a una profesora, también se usa una identidad ficticia.

Resultados

Primera aproximación: recurrencias didácticas

Las principales recurrencias didácticas de la investigación remitieron a la lectura de guías y del libro de texto, de manera individual y silenciosa², para luego responder preguntas de comprensión lectora³ sin la generación de espacios de interacción entre docentes y estudiantes, ni entre estudiantes. Así lo grafica Francisca, al señalar como habitual la lectura de textos literarios “en una guía o en Power Point, luego leemos cada uno en silencio y después vienen las preguntas [...] hay poco espacio para conversar, o sea, así como que la profe diga que vamos a conversar sobre los textos” (4 de junio de 2021).

En otro caso representativo, Gustavo señala que, en general, las profesoras muestran conceptos y ponen algunos textos literarios, “como ejemplos para analizar la materia y después tenemos preguntas sobre el texto, y esas preguntas son para ver si entendemos” (2 de agosto de 2021).

En la misma línea del caso anterior, Josefa señala que lo más habitual en las clases de lectura literaria es que se les entregue un texto para “ver nueva materia, nos dicen las instrucciones, cómo lograr los objetivos [...] la lectura es para ejemplificar los contenidos, como que no sirve para otro propósito” (15 de junio de 2021).

Considerando que estas textualidades representan preeminencias en la muestra de participantes, se puede afirmar que las recurrencias didácticas dentro de las salas de clases se caracterizan por emplear los textos literarios con funcionalidad explicativa, particularmente ejemplificadora de contenidos conceptuales que son propios del currículo y con un fuerte componente de comprensión lectora.

2 La idea de una lectura silenciosa, *per se*, no da cuenta de una recurrencia desfavorable. Lo negativo de la recurrencia es que la experiencia vivida, en términos emocionales, reflexivos y creativos, nunca se comenta con otros ni se expresa en textualidades legitimadas dentro de la sala de clases, es decir, se lee en silencio, y en ese silencio se ritualiza la clase.

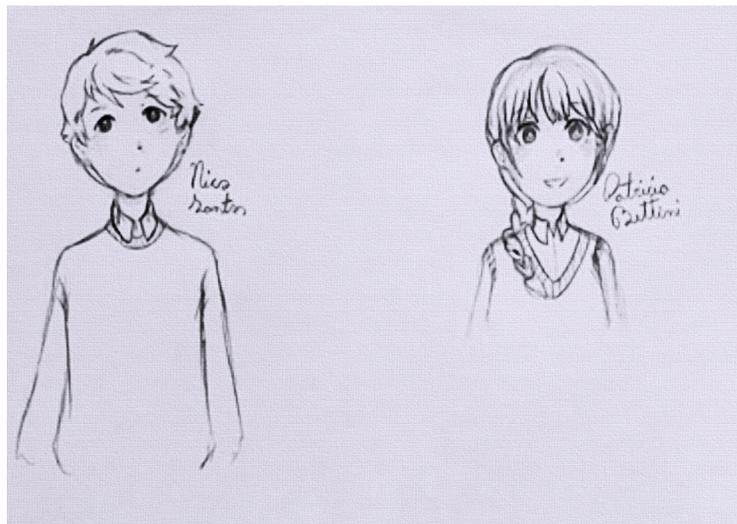
3 Al igual que en el caso anterior, la comprensión de lectura no se juzga negativa en sí misma, sino en la constatación de que se transforma en un medio y en un fin didáctico, y más incluso, en la constatación de que la utilización de textos literarios posee una funcionalidad de control lector, haciendo subsidiaria su estética. El trasfondo político refiere a la presuposición transnacional de que habría un modo de interpretación que es susceptible de ser medido de manera estandarizada.

De manera menos frecuente, emergieron en la investigación dinámicas de lectura en voz alta, dramatizaciones, elaboraciones de *collage*, revisión comparada de películas y obras, construcciones de memes y expresión permanente de opiniones. Llama la atención que estas mediaciones, ampliamente aceptadas como idóneas por la educación literaria (Martos Núñez, 2021; Munita, 2021), surjan cuando no existe presión para calificar. En efecto, como luego se explorará, es la evaluación calificada la que constriñe los procesos didácticos y modifica las prácticas de aula con motivo de preparar al estudiantado para rendir correctamente en exámenes estandarizados.

Junto con la fuerza de determinación que poseen las prácticas didácticas y evaluativas, resulta de interés en este trabajo el análisis de literacidades vernáculas, es decir, de usos no regulados institucionalmente que, pese a ello, aparecieron con recurrencia en la experiencia lectora. En torno a este particular, se puede ejemplificar con Francisca, quien ilustró (figura 1), mientras leía en su casa para preparar una prueba, cómo imaginó los personajes.

Figura 1

Dibujo de estudiante: ¿Cómo me imagino a los personajes?



Fuente: Francisca, a partir de la entrevista de profundización.

En la misma línea, Miguel, quien se autodefine como un mal lector literario (porque tiende a tener malas calificaciones), indica deleitarse con acciones “literarias” que realiza de manera autónoma (figura 2). Por ejemplo, escucha canciones como si fueran poemas, analiza su métrica, interpreta las figuras retóricas y dibuja lo que experimenta, de manera emocional y creativa, cuando está, como él dice, “leyendo canciones con audífonos puestos” (6 de junio de 2021).

Figura 2

Dibujo realizado por estudiante mientras lee canciones



Fuente: Miguel, a partir de la entrevista de profundización.

Por su parte, Fabián, quien es parte de un taller de literatura extraescolar, cuenta que ahí puede decidir qué leer, criticar sin miedo a las malas notas y “echar a volar su imaginación” (5 de julio de 2021). Al comentar su experiencia, la contrasta con sus vivencias escolares, indicando que fuera de la escuela no se impone lo que se hará y que son los mismos estudiantes quienes tienen el protagonismo interaccional sobre aquello que sienten y piensan cuando leen y escriben literatura.

Como se advierte, las emergentes experiencias vernáculas están marcadas, en el caso de este artículo, por acciones creativas y dialógicas donde el decir de la experiencia estética es legítimo por su sola ocurrencia. De hecho, Carlos, quien es reconocido por su profesora (y también autodenominado) como mal lector, dice que cuando lee sin tener que hacerlo para las calificaciones lo hace con un claro propósito: mejorar su escritura. Este joven, como se muestra a continuación, escribe canciones que luego interpreta y difunde en redes sociales.

Canción/poema escrito por estudiante

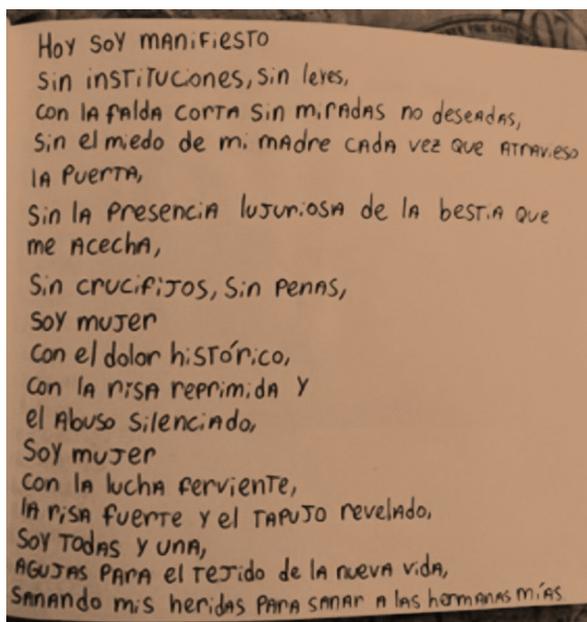
*No sé por qué con mi mente me castigo por los sucesos del ayer,
El tiempo se me escapa en un suspiro...
Siento que esto no va a acabar, trato de seguir y no puedo más;
No sé cómo terminar con este maldito castigo...
Ya no vas a formar parte de mi camino*

Fuente: Carlos, a partir de la entrevista de profundización.

La escritura literaria, como acción vernácula, también aparece en el caso de Marisol, quien, inspirada en la obra del poeta y cronista chileno Pedro Lemebel, escribió un poema propio (figura 3). Esta acción creativa, como ella misma indicó, es una práctica inusitada dentro de la clase de literatura escolar (aunque frecuente en un caso electivo, que luego será explorado).

Figura 3

Poema escrito por estudiante fuera del espacio formal de la clase de literatura escolar



Fuente: Marisol, a partir de la entrevista de profundización.

Segunda aproximación: recurrencias evaluativas

Dentro de las recurrencias analizadas, llamó particularmente la atención la constatación de que los procesos de calificación de lectura literaria, sobre todo aquellos vinculados al control mensual de lectura complementaria o domiciliaria, son eventos que, con preeminencia en los casos explorados, ocurren de manera posterior a la experiencia de sentido⁴, sin mediación ni compañía durante el proceso. Por ejemplo, Lorena indica:

Leemos durante todo el mes y después tenemos la prueba, no se conversa mucho sobre eso ni hay mucho espacio en las clases para ver cómo avanzamos [...] En las pruebas en sí me siento juzgada por mis opiniones [...]

4 Que ocurran posteriormente a la experiencia de sentido implica que lo que se vive en términos emocionales y creativos durante la lectura literaria no es reconocido mientras ocurre, sino que, por el contrario, se constata a *posteriori*, con una disposición más asociada al control de la comprensión de lectura o al conocimiento de convenciones teóricas sobre literatura.

casi siempre es el mismo formato, o sea, como vocabulario, obviamente preguntas de la historia, no sé, puede que este personaje haya interactuado con otro personaje y preguntan sobre esa interacción, como qué pasó, como preguntas así, de comprensión de lectura. (18 de junio de 2021)

A partir de la cita, ampliamente representativa del relato de los participantes, es posible caracterizar la evaluación de la lectura por la ausencia de instancias formativas, por la anulación de la opinión y por la repetición de un formato estándar que favorece la medición de competencias lectoras. En lo referido a la ausencia de espacios formativos, Joaquín expone lo que hacen sus profesores con los libros mensuales, “por ejemplo la profe nos dice que este mes toca leer *Paula*, de Isabel Allende, y listo, no se habla más del libro y después llega la prueba” (11 de julio de 2021).

En suma, y argumentando desde las preeminencias identificadas en los trece estudiantes, las evaluaciones calificadas pueden ser descritas como de opresión de la expresión, con énfasis sobre todo en la teoría literaria y, principalmente, en la comprensión de lectura. Véase por ejemplo el caso de Ramón: “En mi liceo las pruebas siempre son de alternativas, de ir uniendo los puntos y con un poco de desarrollo” (12 de julio de 2021).

Además de las textualidades señaladas, la tabla 1 presenta otras frases relatadas por diversos participantes de esta investigación. Junto con aquellos que refuerzan los comentarios previamente hechos (relativos a la ausencia de evaluación formativa durante el proceso de lectura y al diseño de un instrumento tipo para medir la comprensión de lectura), emerge como novedoso el discurso de Marisol, quien ofrece un panorama alternativo frente a los sistemas de evaluación expuestos.

Tabla 1
Recurrencias evaluativas reportadas por el estudiantado

Estudiantes	Textualidades de estudiantes
Miguel	Lo que hace la profe es que nos da el libro y nosotros tenemos que leerlo en la casa, muy pocas veces la profe nos hace leer el libro en la sala.
Paula	Las pruebas son como preguntas sobre el libro, sobre ciertos personajes, como de recordar lo que había pasado en la historia.
Gustavo	La lectura complementaria habitualmente es: los profes la contextualizan, nos dicen ‘mira, este es el autor, la biografía’, después cada uno lee por su cuenta, luego llega un momento en que reportamos en qué vamos y antes de la prueba viene como un análisis final. Después viene la prueba, que generalmente es de alternativas y verdadero y falso.
Marisol	Tengo un caso, por ejemplo <i>Quiltras</i> , que es un poco más contemporáneo en temas de escritura... nos hicieron nuestra prueba que fue ilustrar el libro y a la vez, a cada capítulo, asociarlo con una canción... entonces aluciné, era la mejor prueba de mi vida. Me gustó mucho ilustrar con el <i>Photoshop</i> y hacer una <i>playlist</i> de cada capítulo.

Fuente: elaboración propia.

La excepcionalidad introducida por Marisol posee un contexto de suma relevancia: la inclusión institucional (por mandato curricular ministerial) de un taller de literatura. Así pues, lo narrado por la estudiante corresponde a las recurrencias didácticas y evaluativas de un espacio electivo donde es común la creación, la deliberación, la interacción y la comparación con otros registros estéticos. Estas recurrencias se diferencian de las clases regulares, en voz de los mismos estudiantes, porque no se sustentan en experiencias homogéneas, sino que revitalizan la diversidad experiencial; sobre todo, se distinguen porque no evalúan las lecturas como actos posteriores al encuentro, sino que ponen en primer plano, dentro de la interacción didáctica, lo que se siente, se sabe y se piensa sobre los textos durante la misma experiencia lectora.

Todo cambia por el tema de los electivos, porque ahora puedes tener más que solo Lenguaje y este año tomé Taller de Literatura y Argumentación, y para mí ha sido un cambio así *heavy* [...] El taller es distinto porque nos podemos acercar más desde nuestro propio gusto a la lectura, de nuestras propias preferencias a hacer trabajos, y cosas así que te hacen crecer mucho a ti como lector, como persona [...] por ejemplo, en un trabajo puedes intervenir como alguna obra artística, desde no sé, el fragmento de un libro, una canción, lo que sea, entonces si bien no todos eligieron un libro como tal, sí significa hacer un poco la pega del escritor. (Marisol, 2 de agosto de 2021)

La diferencia entre el espacio electivo y la clase regular, así como las diferencias entre el hacer didáctico escolar y las acciones de literacidad vernáculas, pasan, en gran medida, por la evaluación calificada. En este punto, el profesorado argumenta que existe una tendencia mandatada de manera institucional por sus centros educativos (tendencia que excede su propia voluntad) de que las evaluaciones de lectura se asemejen a la evaluación estandarizada (con preguntas de selección única y múltiple), e incluso una disposición intencionada de preponderar la medición de la comprensión lectora por sobre otros desarrollos creativos y críticos.

Hay una tendencia a trabajar con preguntas con formatos parecidos a las pruebas externas, por una cuestión de acompañamiento a todos esos niños que no están asistiendo a preuniversitario. Hay muchos que no tienen la posibilidad, entonces desde la escuela intencionamos que las evaluaciones se asemejen en su estructura. No es que yo viva en función de esas pruebas externas, pero tengo la capacidad de comprender que son instrumentos que hoy día nos permiten hacer un análisis de lo que está pasando con la comprensión de textos. (Profesora Lucía, 4 de agosto de 2021)

Discusión y análisis de resultados

Trabajar la clase de literatura escolar desde y para la justicia social y educativa implica, en primer término, aceptar que los procesos lectores llevados a cabo con intencionalidad didáctica generan identidad en el estudiantado (Taylor, 2009). Respecto a lo anterior, valga señalar que un grupo de seis estudiantes chilenos, bajo condiciones metodológicas semejantes a las que abarcan la investigación de la cual se desprende este artículo, indicaron que la literacidad literaria escolar les hacía concebirse a sí mismos en permanente entrenamiento para responder preguntas de comprensión lectora, para hacer lecturas en silencio (sin interacción interpretativa), pero también para anularse emocionalmente y para no reflexionar, deliberar, inventar ni criticar (Sánchez Lara, 2022b).

Así las cosas, resulta importante comprender cómo las injusticias simbólicas se cristalizan en razonamientos coloniales que informan la construcción identitaria sobre qué es ser buen lector y qué es válido hacer con los textos literarios, al igual que en razonamientos que hacen ilegítimas las formas vernáculas de conocimiento. Como ya se revisó, los modos de relación con lo literario que ocurren fuera de la hegemonía didáctica (constreñida por procesos de medición estandarizada, muy a pesar del profesorado) no son considerados para el uso específico de esta literacidad en la escuela, pese a la evidencia que demuestra que en los jóvenes hay dominios deliberativos, dialogantes y creativos en los cuales se emplean los aprendizajes construidos en la literacidad disciplinar para posicionarse en discursos comunitarios vernáculos (Valdivia, 2021), y que el estudiantado se vincula con prácticas de literacidad digital motivado por la entretención y el aprendizaje en modos específicos de relación no institucionalizada (Thibaut & Calderón, 2020).

¿Qué implicancias tiene lo antes señalado? Siguiendo a Honneth (2006), se puede aseverar que invisibilizar la agencia y las riquezas biográfico-relacionales supone construir identidades sometidas, las cuales, en definitiva, propician la reproducción de “fuentes motivacionales para formas de sumisión voluntaria” (p. 131). En este punto la investigación favorece otra reflexión crítica: si en la literacidad literaria escolar se reconoce, mediante recurrencias didácticas y evaluativas, un modo de conocimiento que suprime lo emocional, un modo de relación que oprime la expresión de opiniones, una serie de aproximaciones sin diálogo interpretativo y la sistemática ausencia deliberativa, se genera la construcción de identidades sometidas a verdades universales que anulan la biografía y la diversidad.

De esta manera, como otras investigaciones demuestran (Sánchez Lara, 2022b), resulta verdadero que leer en la escuela implique omitir las

emociones, que no sea válido opinar, que interpretar libremente sea incorrecto, que solo sirva memorizar, que un buen lector sea aquel que saca buenas calificaciones y que los espacios para inventar y reflexionar deban ocurrir fuera de la sala de clases o, al menos, fuera de los espacios donde hay calificación. La evidencia obtenida en otros estudios sugiere, sobre esto último, que la literacidad escolar de lectura literaria tiende a emplear recursos estandarizados y a desarrollar acciones lectoras con poca interacción y reflexión dentro de las salas de clases (Gabrielsen *et al.*, 2019; Galindo & Castro, 2022), aun cuando existen posturas concluyentes respecto a la necesidad e importancia del diálogo, destacando, a saber, que la interacción sobre textos literarios fomenta la autorreflexión, la empatía y la construcción de interpretaciones complejas (Cavalli, 2019), favorece la inclusión (Calvo, 2019) y propicia acercamientos críticos que invitan a replantear las propias interpretaciones, promoviendo la profundidad textual e intertextual (Elkad-Lehman & Poyas, 2020).

En parte, este reconocimiento parcial de la complejidad de las y los lectores enfrentados a la literacidad literaria escolar (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021) es problemático porque se materializa en habilitaciones participativas simplificadas donde, siguiendo a Rosenblatt (2002), es posible constatar la primacía de didactizaciones eferentes sin espacios para el desarrollo legítimo de la esteticidad. Dicho de otro modo: si se reconoce que solo somos capaces de aproximarnos a las obras para hacer comprensión de lectura, invisibilizando emociones, reflexiones y creaciones, habilitaremos ese reconocimiento mediante acciones participativas que pretendan la medición y el control de esa particular concepción de la literacidad. Lo anterior, visto desde la justicia social, supone un imperialismo cultural que, mediante ausencias participativo-deliberativas, restringe la agencia y descarta el desarrollo complejo de la ciudadanía (Young, 2011).

Las participaciones simplificadas, devenidas de reconocimientos parciales de la complejidad de las y los lectores, se cristalizan, como se ha visto, en la evaluación calificada de la experiencia lectora. Algunos trabajos han demostrado que quienes son considerados malos lectores (producto de sus malas calificaciones), tienden a ser menos solicitados en clases para entregar opiniones o respuestas a preguntas formuladas por el profesorado, e incluso que se tiende a invisibilizar sus trayectorias de lectura dada la preconcepción de sus evaluaciones lectoras como insuficientes para los estándares de evaluación (Learned *et al.*, 2019; Scholes, 2020).

En la base de las clasificaciones por notas en tanto injusticias sistémicas de reconocimiento y participación, subyace aquello por medio de lo cual Honneth (2006, 2011) distingue entre actos cognitivos *versus* actos éticos de visibilidad. Es injusto, desde esta perspectiva, visibilizar en el acto cognitivo

a los lectores solo por sus desempeños normados técnicamente, sin reconocer con acreditaciones expresivas sus complejidades culturales, políticas y biográficas. De ahí que, como acto de justicia, sea deseable incluir los llamados fondos de conocimiento e identidad en el campo de las literacidades escolares, es decir, incluir didáctica y curricularmente las formas de relación vernácula que el estudiantado ha construido fuera de los márgenes de la institucionalidad educativa (Hogg & Volman, 2020; Moll, 2019).

Si bien es sabido que lo participativo está asociado a la acción o efecto de tomar parte en algo (o hacer que alguien lo haga), desde el marco político y epistémico de este artículo lo participativo está vinculado al reconocimiento primario de las comunidades de uso de lo literario y de sus diversos mecanismos de legitimidad. En tal medida, la participación actualiza una dimensión de justicia toda vez que, como señala Fraser (2008), subvierte las estructuras económicas y las jerarquizaciones culturales que privan a determinados grupos de medios o recursos para interactuar como iguales desde sus legítimas diferencias.

De manera específica, y considerando las recurrencias descritas, sería de justicia reconocer y habilitar acciones de participación donde fundamentalmente se converse sobre los textos literarios, se propicie la opinión crítica y la invención, se establezcan intertextos culturales y vitales, se catalicen otras lecturas desde el interés del estudiantado, se fomente la reflexión y, sobre todo, se problematicen las injusticias sociales desde la sensibilidad transformadora de los textos literarios.

Para los fines previamente enumerados, es necesario considerar la mediación escolar de lectura literaria como una práctica de intervención intencionada que debe tender, de manera progresiva, a favorecer la apropiación, implicación, comprensión e interpretación de lo literario (Munita, 2021). Desde esta mirada, la mediación lectora es también una práctica política que debe distribuir oportunidades de desarrollo agencial para el bien común, enfatizando en la imaginación narrativa que permita empatizar, comprenderse en la ciudadanía y comprometerse con los problemas de afectación global (Nussbaum, 2007, 2016).

Trabajar la clase de literatura escolar desde y para la justicia social y educativa implica, en suma, propiciar la inclusión y no limitar la articulación de experiencias particulares, reconociendo y habilitando participaciones (sobre todo en la evaluación) que consideren las biografías del estudiantado, sus capacidades deliberativas, los contextos políticos de literacidad, las emociones como especificadoras de acciones, junto con la capacidad de inventar, de reflexionar y de consensuar marcos críticos de interpretación literaria y de transformación social.

Conclusiones

Dado el propósito de este artículo, es posible concluir que la caracterización de la lectura literaria escolar desde una perspectiva de justicia, y con especial atención en las recurrencias didáctico-evaluativas, puede presentarse del siguiente modo: en tanto evento de literacidad, las preeminencias didácticas refieren a mediaciones centradas en el uso de textos literarios para ejemplificar su propio marco teórico, con dinámicas tendientes a concebir la lectura como evento de decodificación universal, sin frecuentes espacios de interacción, reflexión ni creación. Por su parte, y remitiendo específicamente a su dimensión evaluativa-calificadora, esta literacidad se caracteriza por medir comprensiones posteriores a la experiencia estética, anulando la emoción de los lectores, excluyendo sus prácticas vernáculas y limitando los espacios de expresión crítico-creativa.

En lo relativo a la perspectiva de justicia socioeducativa, se concluye la construcción de una identidad simplificada derivada del no reconocimiento de las maneras de relación de las y los lectores con los textos literarios, y además, dada la presencia de mecanismos de participación que excluyen la emocionalidad y de sistemas de evaluación que no representan auténticamente los procesos de comprensión, reflexión y creación del estudiantado.

Estos hallazgos permiten concluir la reproducción de literacidades que operan, en general, como consecuencia de una matriz política que naturaliza procesos de simplificación relacional, de descorporeización de subjetividades y de exclusión de saberes no vinculados al relato hegemónico del conocimiento (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2022).

Por supuesto que no es posible extrapolar estos resultados, lo cual, desde cierta perspectiva, puede leerse como una limitación. Sin embargo, y dada la naturaleza tanto del artículo como de la investigación que lo sustenta, es previsible proyectar nuevos estudios situados en múltiples contextos de uso, a través de los cuales se profundice en las recurrencias didácticas y evaluativas expuestas, a fin de robustecer un campo de investigación emergente: la literacidad literaria escolar desde una perspectiva de justicia social y educativa.

Resulta relevante insistir en que esta mirada no contraviene los aportes de la educación literaria respecto a, por ejemplo, la mediación lectora, la formación del profesorado en tanto sujeto de lectura crítica y constante, la problematización de los *corpus* y de los criterios de selección de textos (Colomer, 2011; Munita, 2021). Más bien, es importante comprender que la educación literaria y su vasto campo de aportes han de verse desafiados por los fines y sentidos de la justicia social y educativa a diseñar prácticas de reconocimiento de intereses y de biografías lectoras, mediante participaciones

devenidas de la legitimación de las historias relacionales del estudiantado, todo lo cual ha de traducirse en distribución de espacios de aprendizaje donde sea posible crear, conocer y autoconocerse.

Del mismo modo, y junto con el abordaje de esta didáctica específica como una literacidad particular que está llamada a consensuar formas de aproximación lectora, es esperable pensar la evaluación como un ejercicio político de reconocimiento que ha de enfatizar en lo inventivo, crítico y transformador, prestando atención especial a los sentires y pensares que ocurren durante la experiencia misma de lectura.

En síntesis, se presenta como un desafío para este dominio específico de literacidad la comprensión irrestricta de que la lectura literaria escolar debe iniciarse en el reconocimiento de las riquezas culturales del estudiantado, para así habilitar participaciones didácticas centradas en la invención, la deliberación, la interacción y la multiplicidad de significaciones, mediante distribuciones materiales y simbólicas que hagan legítimas las posibilidades de crítica situada, autoconocimiento, autocrítica e invención, todo con el explícito propósito de problematizar, desde los discursos literarios, las complejas e injustas realidades sociales de la comunidad global (Sánchez Lara, 2022a).

Sobre el autor

Ricardo Antonio Sánchez-Lara es profesor de lengua castellana, magíster y doctor en educación. Investiga la relación entre justicia social, justicia educativa y lectura literaria escolar, a la par que fenómenos didáctico-curriculares, metodológicos y evaluativos. Actualmente hace parte del Instituto de Investigación y Posgrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, Chile.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, (46), 1-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100002&lng=es&tlng=es
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2017). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 147-171. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44978/47060>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y métodos*. La Muralla Ediciones.

- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>
- Calvo, V. (2019). Reading diary in the process of reception of immigrant families. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo*, 29, 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>
- Carneros, S., Murillo, J., & 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>
- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2017). Educación y competencia literarias (sobre la formación del lector literario). *Literatura em Debate*, 11(21), 6-19. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703/2282>
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Dubois, M. (2015). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- Elkad-Lehman, I. & Poyas, Y. (2020). Emotions while reading literature in multicultural groups. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-21. <https://l1research.org/article/view/198>
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler & N. Fraser (eds.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 22-66). Ediciones Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. 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>
- Galindo, M., & Castro, J. (2022). Eventos y prácticas de literacidad en torno a la formación literaria en educación básica en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 337-373. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032022000100337
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-46). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Routledge.
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, (20), 22-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>

- 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. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322019000200363&script=sci_abstract&lng=es
- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A Synthesis of Funds of Identity Research: Purposes, Tools, Pedagogical Approaches, and Outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129-150. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Learned, J. E., Morgan, M. J. & Lui, A. M. (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>
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 0 (24), 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Moll, L. C. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Montes, A., & 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/revpapers.2194>
- Montes-Silva, M., & López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar, enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.155.58062>
- Moreno Mosquera, E., & Soares Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Moyano Dávila, C. (2020). Temporalidades de la justicia educacional. En C. Moyano Dávila (Ed), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas de la educación chilena* (pp. 25-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a): Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Murillo, J., & 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>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómaditas*, (44), 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&lng=es
- Poblete, J. (2018). *Hacia una historia de la lectura y la pedagogía literaria en América Latina*. Editorial Cuarto Propio.

- Riestra, D. (2018). La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.330>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Saavedra, S. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*, 51, 3-16. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8737>
- Sánchez Lara, R., & Druker Ibáñez, S. (2021). Educación literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, 23, 1-18. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/585/378>
- Sánchez Lara, R., & Druker Ibáñez, S. (2022). Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.4>
- Sánchez Lara, R. (2022a). Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 143-158. <http://dx.doi.org/10.37135/chk.002.16.09>
- Sánchez Lara, R. (2022b). Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ijse>
- Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En S. Sawaya & C. Cuesta (coord.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 9-19). Universidad Nacional de la Plata.
- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, X (2), 2-2. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Thibaut, P., & Calderón, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://www.scielo.br/j/ep/a/zqzB6cT6bpPgLTDXfNfNPck/#>
- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: Literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento Educativo*, 58(2), 00108. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092021000200108
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>