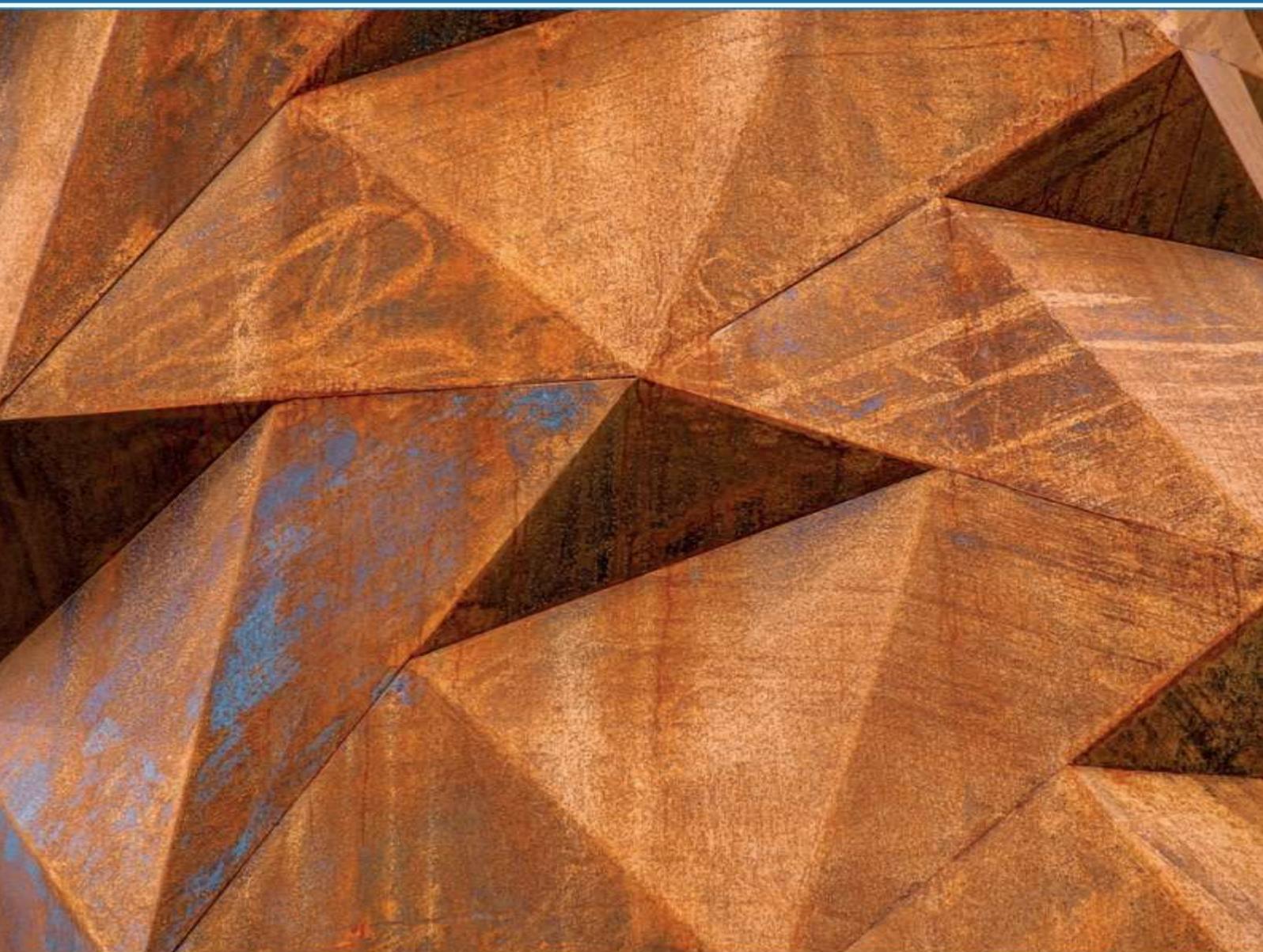


Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda

Ricardo Sánchez Lara



Datos de catalogación bibliográfica

Ricardo Sánchez Lara

Documento de Investigación 3 / Colección Encrucijadas Lectoras.

Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-027-6

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: literacidad crítica; educación lectora; sociología de la lectura; política educativa; derecho a la lectura; justicia educativa; didáctica de la literatura.

Páginas: 45



OCTUBRE, 2020 (Primera Edición)

Ricardo Sánchez Lara

Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda

ISBN: 978-956-386-027-6

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI |

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.



Los *documentos de trabajo* editados por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – *Emilia Ferreiro*, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se articulan como un eje de producción crítica sobre los mecanismos intelectuales que, bajo un discurso crítico, imponen diversos dispositivos de colonización cognitiva y epistémica, que dan continuidad a las múltiples formas de expresión de la opresión educativa, la injusticia social y la exclusión, avalando de esta forma, un campo normativo y reproductor del modelo neoliberal. Cada uno de los documentos, coinciden en la producción de armas intelectuales para interrogar éstos efectos, en la conformación de prácticas educativas y culturales, invisibilizados por gran parte de la contribución crítica de la educación que piensa el campo teórico metodológico de la inclusión y, con ello, impone nuevas formas de subalternización y violencias epistémicas, plurales e invisibles.

Índice

1.-Un marco introductorio	10
2.-Primera sección	12
2.1.-Un apunte inicial al reconocimiento	12
2.2.- Reconocimientos y literatura escolar	14
2.3.- Literatura escolar: conocimientos y reconocimientos	17
3.- Segunda sección	19
3.1.- Literatura escolar y participación	19
3.2.- ¿Legitimidad en la participación lectoescritural literaria?	20
3.3.-Lectoescritura literaria: reconocimientos, participaciones y discursos de legitimidad	25
4.-Tercera sección	28
4.1.- ¿Y qué fue de la justicia?	28
4.2.-Algunos <i>camino posibles</i> para repensar la literaturización como acto de justicia	31
5.-Premisas para cerrar	34
Referencias bibliográficas	38
Sobre el autor	44



I.-UN MARCO INTRODUCTORIO

Algunas reflexiones de Eagleton (2009) y Culler (2010) permiten sostener una premisa fundacional: nada hay en los textos y discursos literarios que tenga un valor ontológico de 'literariedad', más bien son ciertos consensos particulares (inestablemente definitorios por lo demás) los que se transforman en repertorios de aquello que denominamos, válidamente, literario.

La postura anterior contiene tres alcances: el dinamismo de los consensos, el rol de los discursos y la proyección del fenómeno a las comunidades de uso. En efecto, los consensos de definición de lo literario son particular y recursivamente dinámicos, ya que el flujo de relaciones sociohistóricas que lo constituyen varía al tiempo que varían las relaciones entre discursos, textos, lectores, contextos de producción y de circulación.

Por otro lado, existe la constatación de que el mencionado flujo sociohistórico está atravesado por discursos que componen el marco ideológico en el que las relaciones con lo literario operan. De esta manera, lo que reconocemos por literatura (y también aquello que reconocemos como literatura escolar), se trata de una construcción cultural que, mediada por procesos de selección, circulación y validación, cristaliza posiciones y posesiones de poder, relatos políticos y concepciones epistemológicas que, como repertorios estables, se transforman en herramientas y bienes que afectan a las instituciones donde se revitalizan y reproducen.

En relación con las instituciones y las comunidades que se vinculan con lo literario, valdría decir que heredan, establecen y perpetúan ciertos modos de relación específicos que atienden a las particularidades socioculturales de sus épocas. Estos influjos, en rigor, delimitan condiciones operativas y valores simbólicos que terminan siendo propios de los usos: un taller literario, un grupo de críticos, un círculo de lectores, o cualquier grupo conformado en torno al desarrollo de su práctica, por ejemplo, moviliza recursos y discursos tanto de apropiación como de legitimidad.

La escuela, como espacio de actualización de múltiples relatos asociados a lo literario, no permanece ajena a tales principios constitutivos (dinamismo, discursos de poder y modos específicos de relación). Efectivamente, la literaturización escolar está mediada por condiciones que, a partir de relatos 'didáctico-curriculares', 'dispositivos de validación' y 'repertorios canónicos', configuran sus diseños y

sentidos, reproduciendo ciertos patrones de legitimidad que siempre son resultado de múltiples entramados (Sánchez Lara, 2020a, 2020b).

Así las cosas, la literatura escolar se conjuga como una arquitectura especial; como una construcción que, transformada en objeto de enseñanza, adquiere cualidades definitorias que actualizan discursos y prácticas hegemónicas. El marco político y epistémico de la literaturización escolar, por referir un caso, está informado y afectado por relatos culturales complejos que exceden las propias fronteras de las aulas (aunque, tras varios flujos ideológicos, se incorporan en ellas): la economía y el mercado, la prevalencia de ciertas maneras de hacer ciencia, las premisas validadas respecto a cómo conocer, las concepciones de lo humano y los sistemas de representación.

En este panorama, el sistema educativo (en general) pareciera dar cuenta de aquello que McLaren (2015) entiende como una deliberada escisión de los rasgos humanos, a partir de, fundamentalmente, el *genocidio estructural de la subjetividad*. Esta deliberada escisión encuentra concreción en despliegues técnicos con los que se pretende homogeneizar los procesos de conocimiento, estandarizar el desarrollo de las diferencias, invisibilizar los dominios ideológicos, desestimar las condiciones de desigualdad y relegar las memorias y usos significacionales de las comunidades que funcionan en la periferia de las prácticas y de los repertorios hegemónicos (Zavala, 2019).

Ahora bien, como la escisión operaría en la generalidad de los discursos educativos, no habría razón para pensar que la lectura (en tanto fenómeno escolar) y, más precisamente, la lectura literaria, estén fuera del *genocidio estructural*. Efectivamente, la lectura (y también la lectura literaria) como ensamble de discursos que se orquestan y articulan en la intersección de agencias individuales, sociales y contextuales (Gaete-Moscoso, 2019), construye sus redes escolares en ciertos regímenes de asimilación y homogeneidad que sitúan a las colectividades en mapas comunes y con espacialidades aparentemente apolíticas (Ocampo & López-Andrada, 2019).

Pero ¿cuáles son esos mapas de exclusión?, ¿quién es el lectoescritor literario que constituye esa cartografía?, ¿cuáles son sus cualidades reconocidas?, ¿cuáles son sus participaciones y cuándo se actúa como legítimo en esta arquitectura especial que entendemos como literatura escolar? A partir de dichas interrogantes, el objetivo principal del ensayo es promover la reflexión respecto a ciertas tramas de lectura y escritura literaria que, de manera subterfugia, reproducen mecanismos de exclusión e injusticia.

En términos de secuencia, el trabajo se divide en tres secciones: inicialmente, discutiré el reconocimiento (como categoría analítica), sus dimensiones y alcances para, posteriormente, ponerlo en diálogo con la participación como fenómeno constitutivo del aprendizaje. Tras la revisión de ciertos mecanismos participativos y legitimadores, explicaré, en una tercera etapa, la relación entre los principios explorados y la educación literaria como acto de justicia, proponiendo, en suma, algunos caminos posibles que permitan reflexionar sobre la posibilidad de renovar la agenda didáctica de la literatura escolar.

II.-PRIMERA SECCIÓN

2.1.- UN APUNTE INICIAL AL RECONOCIMIENTO

El reconocimiento es una categoría filosófica y política que ha sido explorada desde múltiples perspectivas: en tanto afirmación ética que actúa en diversas esferas y dimensiones como antípoda del desprecio (Honneth, 2006, 2007, 2011), como necesidad dialógica de autocomprensión y autorrealización (Taylor, 2009), como tarea crítica para visibilizar las diferencias de los grupos estructuralmente oprimidos (Young, 2000, 2011), como construcción analítica que, en estrecho vínculo con principios redistributivos y de paridad participativa, devela y transforma las injusticias culturales y económicas (Fraser, 2000, 2005, 2008a, 2008b, 2015, 2016) y como perspectiva de análisis crítico que, en el centro de la justicia educativa, permite relevar y revelar los sustratos políticos que articulan la participación y los modos de legitimación, por ejemplo, de la lectura y la escritura literaria (Sánchez Lara, 2019, 2020a, 2020b; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021).

De manera inicial, podría decir que el reconocimiento es una categoría que relacionamente identifica y afirma las cualidades de un otro, al mismo tiempo que lo habilita a participar de aquello en que es reconocido, siempre inserto en diversas estructuras de poder y con múltiples mecanismos de legitimación. Referiré dos situaciones para ilustrar las premisas.

Supongamos que A (un hombre cualquiera de un país cualquiera) está casado con B (también un hombre cualquiera del mismo país cualquiera). Ambos tienen los mismos derechos que un matrimonio heterosexual: se casaron y tuvieron dos hijos (el medio y la forma, en el caso de ese país cualquiera, no importa). En el relato, A y B son reconocidos como sujetos con derecho a amarse y oficializar su amor, más incluso, a tener familia. Para redondear la situación, diré que cuando A y B caminan por las calles de su país cualquiera, nadie los rechaza, ni juzga, ni aparta.

A y B, por motivos económicos, deben migrar de su país cualquiera a otro que llamaremos X. En X son socialmente rechazados por ser homosexuales, en X les es difícil encontrar empleo formal y, peor incluso, cuando quieren matricular a sus hijos en una escuela, descubren, con tristeza, que no es válido su vínculo familiar porque las leyes de X no reconocen su unión amorosa. Resulta evidente que A y B poseen distintos reconocimientos legales que condicionan sus interacciones sociales y, en consecuencia, su participación ciudadana. De este caso, que luego retomaré, interesa destacar tres cosas: la situación relacional del reconocimiento, su carácter normativo y habilitante y, finalmente, el sustrato ideológico que le subyace.

Un segundo caso refiere a un joven que llamaremos Jordan y que asiste a un taller de creación literaria. En él, lee sus poemas junto a la comunidad que conforma el grupo, realiza las tareas asignadas por su monitora, comparte el gusto por ciertos poetas, se emociona cuando alguien expresa su emoción, lee en voz alta sus creaciones y descubre, en el propio acto de participar, una manera peculiar de relacionarse con lo literario. Jordan, a su vez, es estudiante universitario de una licenciatura en letras. Ahí conoce períodos, herramientas críticas, autores consagrados: lee en silencio los volúmenes de historia literaria, las referencias bibliográficas consideradas clásicas y comparte repertorios más o menos universales sobre aquello estimado literario; por cierto, conoce aquí otra manera peculiar de relacionarse con la literatura.

En ambos usos Jordan posee diversos reconocimientos habilitantes. En el primero, es autor y creador de productos; en el segundo es participante de relatos teóricos y estéticos de los que opera como consumidor. En ambas situaciones, los contornos de referencia, incluso los marcos programáticos y curriculares, tienen propósitos disímiles a partir de los cuales se despliegan mecanismos de actuación, criterios de legitimidad y, por cierto, discursos consensuales de aquello que es considerado correcto, útil y verdadero.

¿De qué son excluidos A y B cuando están en X? ¿A qué se incluye Jordan cuando participa como autor? ¿De qué es marginado Jordan cuando participa como consumidor de relatos teóricos y estéticos? ¿La inclusión a un sistema de reconocimientos ocurre en relación con las cualidades propias de A, B y de Jordan o con las cualidades políticas de los discursos que rodean su participación en las comunidades de uso?

Mi supuesto es que en los reconocimientos de ciertas cualidades que son habilitantes para la participación subyacen tramas de inclusión y marginación que, en la mayoría de los casos, reproducen injusticias. De ahí que, en mi propuesta, los reconocimientos sean centrales como categorías críticas para observar y transformar los actos de exclusión.

Precisamente en este campo, Fraser (2000, 2016) introduce una distinción entre dos tipos de injusticias: socioeconómicas y simbólicas. Las primeras exigen reestructuraciones políticas y económicas que permitan reorganizar la división del trabajo, redistribuir la renta y suprimir las brechas salariales; las segundas, donde existen exclusiones por género, donde se invisibilizan las minorías, se inhabilitan las experiencias y se propician prácticas de homogeneidad cultural, se solucionarían con políticas de reconocimiento que excedan la afirmación de su existencia y transformen la compleja red de exclusiones y marginaciones que le es consecuente.

Lo fundamental de la distinción, sin embargo, es su carácter relacional y bidimensional, pues, habría en cada marginación simbólica un sustrato de injusticia socioeconómica y, a la vez, en cada injusticia estructural una marginación o subordinación de estatus donde se haría patente un problema de reconocimiento. En las situaciones referidas, A y B (además de sus hijos) no solo sufren exclusiones factuales, sino que, junto con ellas, marginaciones de estatus nacidas de la negación de sus cualidades en el reconocimiento político y dogmático que les confina. Jordan, por su parte, sufre injusticias simbólicas toda vez que sus cualidades emocionales e inventivas, por ejemplo, no tienen cabida en el conocer lo literario del otro espacio que habita, es decir, cuando es reconocida una parcialidad de su compleja (biológica y filosóficamente hablando) manera de aprender.

Si bien retomaré permanentemente cuestiones relativas a este marco explicativo, me interesa ahora apuntar que, como categorías de análisis crítico, los reconocimientos permiten observar tanto injusticias socioeconómicas (explotación, desigualdad de ingresos y privación de bienes básicos) como culturales o simbólicas (sujeción a culturas ajenas, invisibilización en prácticas comunicativas y negaciones de legitimidad), volviendo la distinción de Nancy Fraser (2000).

En particular, y con la finalidad de profundizar el motivo central del ensayo, referiré la relación entre los reconocimientos y las injusticias simbólicas que la clase de literatura (y la escuela como sistema, por cierto) reproducen.

2.2.- RECONOCIMIENTO Y LITERATURA ESCOLAR

Cuando Bombini (2008) examina las concepciones que coexisten en torno al hecho lector, observa que tiene significados sociales relativos a la formación del sujeto (y por lo tanto a los mensajes que la lectura nos deja), a su rol informativo y a su vinculación con la construcción de la subjetividad. Más allá de estos significados, un aspecto que considero aún de mayor relevancia crítica es que en todas las concepciones posibles que configuran un acercamiento a la lectura en la escuela,

subsisten múltiples reconocimientos no solo del referido hecho lector, sino además (y por añadidura) de los lectores y de los formadores de lectores.

En este marco advierto, al igual que han hecho algunas voces críticas (Zavala, 2002, 2019; Riquelme & Quintero, 2017; Hernández-Zamora, 2019), que en la escolarización es posible identificar una premisa en torno al fenómeno lector que daría cuenta de su rol para mitigar las diferencias culturales y generar cierta igualdad de saberes, toda vez que se integran los patrimonios de un texto o discurso con finalidad de conocer y disfrutar aquello que, supuestamente, es negado por condiciones socioeconómicas y culturales.

En la máxima expuesta subyacen varios reconocimientos que condicionan tanto el desarrollo performático de la figura docente como el despliegue de repertorios naturalizados que permiten la subsistencia de la premisa. En torno al lector, por ejemplo, se reconoce una condición deficitaria que, mediante mecanismos específicos de uso lingüístico, sería corregida y que posteriormente lo habilitaría a una participación social. En torno a los textos, por su parte, se reconoce una cualidad de internalización o de aprehensibilidad que daría cuenta, como pronto exploraré, de una postura epistémica relevante para comprender el aprendizaje literario.

¿Dónde y cómo, en este marco de reconocimientos, se incluyen las diferencias?
¿Dónde y cómo, en este marco de reconocimientos, se integran las cualidades múltiples de lo humano, las experiencias relacionales y las riquezas culturales?

La dimensión relacional de los reconocimientos es un aspecto heredado de propuestas como las de Taylor (2009), para quien llegamos a ser sujetos plenos a partir de la afirmación de cualidades enunciadas por los otros, incluso más, y considerando dicha relación, llegamos a ser en la intersección de la dignidad universal con la individualización de las dimensiones diferenciadoras. De esta manera, reconocerse los unos a los otros fundaría el buen vivir (en el caso de reconocimientos plenos), o en su defecto y en ausencia de dichos reconocimientos, una relación de *desprecios*¹ a partir de múltiples retóricas de exclusión (Honneth, 2006).

¹ Honneth planteó en 1992 algunas premisas que retomó en la introducción de su libro “La sociedad del desprecio” (2011). En él, y si bien distanciado de la concepción bidimensional del marco de justicia referido por Fraser (que más tarde señalaré como tridimensional), apunta que existirían ciertos modos de reconocimiento (individuales y sociales) que poseen diversas dimensiones y formas (reconocimientos de derecho, en relaciones primarias como la amistad y reconocimientos comunitarios) que determinan la autorrealización (a partir de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima) o, en su defecto, consignan diversos modos de desprecio: maltrato, violencia, desposesión de derechos, injuria y exclusiones sociales.

En mi propuesta, la no inclusión de diferencias y la exclusión de cualidades complejas, en cualquier marco lectoescritor literario escolar, propiciarían, por una parte, una relación de *desprecios* emergidos desde retóricas de reconocimientos parciales o simplificados y, por otra, una serie de injusticias simbólicas que habitan en la estructura interseccional de la literatura escolarizada.²

En relación con esta tesis, considero necesario explicar qué entiendo por simplificación y, aún más, poner en diálogo esa comprensión con algunas mociones que estarían en la base de cualquier reconocimiento.

A partir de la propuesta de Edgar Morin (1994, 2004) es posible entender la simplificación como una práctica sistémica y sistemática que presupone la disyunción entre sujetos y objetos de conocimiento, reconociendo una relación lineal que inhabilita el carácter múltiple y relacional (en tanto construcción compleja).

Precisamente, entendiendo la complejidad como un tejido “de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (Morin, 1994, p.32) es que podemos distinguir la constitución de quien aprende como un entramado inseparable de disposiciones emocionales, experienciales, culturales y sociales que no operarían linealmente, sino, más bien, de manera recursiva, dialógica y hologramática en el propio acto de conocer.

Reformulo algunas ideas hasta aquí expuestas y afirmo: lo no reconocido en la lectoescritura literaria escolar (en un escenario de simplificación que, por cierto, no debe leerse como generalización taxativa) es la constitución inseparable de disposiciones emocionales, experienciales, culturales y sociales.

En su libro “Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento” Honneth (2007) plantea que la reificación (como olvido del reconocimiento) es la presuposición de que las experiencias son posteriores al conocimiento de la realidad y que el mismo acto de reconocer es consecuencia del conocer.

² En trabajos anteriores (Sánchez Lara, 2020a, 2020b) señalo que la multiplicidad de repertorios que se entranan en la lectoescritura literaria escolar y que, consecuentemente, configuran la matriz discursiva de la que devienen los reconocimientos que en ella operan, son construcciones que además se intersectan con otros relatos que conforman la arquitectura literaria escolar, a saber: el sistema literario y su trayectoria de canonización, los intereses y discursos político-curriculares, las propias biografías de los participantes, los relatos de universalización cultural, las disposiciones distributivas de la política pública educativa y, por cierto, los sustratos político-epistémicos que subyacen a cualquier didactización.

Dicho enunciado es fundamental para comprender la noción de simplificación, pues, como desarrollaré más adelante, especificaría en los reconocimientos simplificados una concepción internalista de los textos y discursos literarios como realidades posteriores a la experiencia de quien los conoce, por una parte, mientras que, por otro lado, fundamentaría que es posible reconocer las dimensiones de un otro solo cuando adquiere cualidades válidas en relación con lo establecido como conocimiento.

Según lo visto, pareciéramos asistir, como argumentó Humberto Maturana (1990, 1995, 2001), a la disyunción entre dos maneras de concebir la realidad que conformarían la base epistémica de cualquier reconocimiento: una que habita fuera de la experiencia y que es posible aprehender como integración de discursos y otra que solo es posible en la propia distinción que se hace en la experiencia; dos maneras de concebir la realidad que, a su vez, son dos maneras de comprender las dinámicas de conocimiento y de reconocimiento de lo literario en la escuela.

2.3.- LITERATURA ESCOLAR: CONOCIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Pensemos lo anterior con un caso específico de lectura literaria escolar, parafraseando una idea desarrollada por Carolina Cuesta (2013): existe una concepción de la apropiación literaria como comprensión de lectura que presupone la existencia de un sentido que se rastrea y localiza mediante procedimientos estandarizados e informados por mecanismos y recursos constitutivos de la literariedad.

En la situación presentada se advierte lo que he señalado como proceso simplificador, fundamentalmente, por el reconocimiento de lo literario como comprensión de lectura y de su conocer como serie de mecanismos de rastreo y localización de un significado único que se aprehende mediante la internalización de ciertos procedimientos.

En esta simplificación, lo que termina siendo aún más peligroso, es la distinción posible de una dimensión específica del lector que excluye sus múltiples capacidades significativas y que invisibiliza, en el marco de la medición estandarizada de lectura, sus expresiones emocionales, culturales y experienciales, configurando una manera específica de relación con lo literario.

Esa suerte de reificación como olvido del reconocimiento, volviendo a la idea de Honneth (2007), ejemplifica la presuposición de que las experiencias (en tanto transacciones literarias) son posteriores al conocimiento de la realidad contenida en las obras, y que la constatación (como comprensión de lectura o como cualquier

sistema de clasificación de saberes de acuerdo con un estándar de saber universalizado) permitiría reconocer las cualidades definitorias del lector.

La expresada simplificación del reconocimiento informaría una didáctica de lo literario que, en ciertos desarrollos específicos, asumiría que el aprendizaje es resultado individual que emerge de la instrucción y la posterior internalización, lo que también haría presuponer que en la enseñanza de la literatura hay algo (los consensos escolares sobre aquello que es enseñable) que sería posible transmitir e internalizar como aprendizaje común.

En el sentido opuesto a lo que apunto como reconocimientos simplificados, asoma la idea del conocimiento como participación en la propia experiencia de conocer lo literario; relación que nunca deja de ser un conocer social y que, a la vez, es parte de múltiples flujos culturales heterogéneos.

El mismo Maturana (1990) defiende una postura donde la realidad se constituye en la propia experiencia de significar a través de la observación en que se participa y de explicarla de acuerdo con los criterios de legitimidad que existan en la comunidad donde se realiza el significado. La relación entre la posibilidad de explicar la experiencia y los criterios de legitimidad de las comunidades donde la experiencia ocurre (y donde es susceptible de ser explicada), encierra una tensión fundamental, pues, precisamente, los criterios de legitimidad de la literatura escolar validan la naturalización simplificante de los reconocimientos y sitúan como trasgresión cualquier intento de posición desde un marco de complejidad. Sobre esto argumentaré, con más calma, en los siguientes numerales.

Pensemos en lo que he venido señalando. Lo que conocemos como literatura escolar es resultado de múltiples intersecciones: repertorios del canon literario, del currículum, de la comprensión de lectura y de las competencias comunicativas (por mencionar algunos), de cuya relación es dable concluir que lo literario, en un marco de simplificación, es universal y que es posible conocerlo con estrategias técnico-analíticas.

Lo que se reconoce, entonces, es la simplificación de quien participa en la práctica de conocimiento literario, toda vez que es habilitado a participar de la comprensión de lectura o de la escritura comunicativo-competencial como camino excluyente para la construcción de significados³. Reconocimientos que, en síntesis, suponen la negación e invisibilización de múltiples riquezas culturales, posibilidades inventivas y relaciones de convivencia.

³ En la periferia de los argumentos planteados pudiera leerse una conclusión errónea: la negación de la relevancia de la comprensión de lectura como una de las tantas dimensiones posibles del fenómeno lector y, a su vez, la negación de los marcos de aceptabilidad tanto escritural como de análisis técnico-retóricos. Lo central de los argumentos señalados, para desambiguar lo posiblemente colegido, es que la lectoescritura literaria simplificada validaría como aproximación legítima la exclusión de lo múltiple, situando como universales aquellos procedimientos que invisibilizan las experiencias sociales y culturales, o que invisibilizan, en palabras de Ibáñez (2002), las *historias de interacciones*.

III.-SEGUNDA SECCIÓN

3.1.- LITERATURA ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN

En mi reflexión respecto de la literaturización escolar, los reconocimientos no operan con independencia de la participación como disposición habilitante, pues, en tanto categorías críticas de identificación y afirmación de las cualidades de un otro, siempre son mecanismos de habilitación a participaciones específicas, con discursos, herramientas y acciones determinadas en un contexto particular de legitimidad.

Anticipé, en un pie de página que quizá no cobró relevancia, que la teoría bidimensional de la justicia de Fraser (debido a las propias limitaciones autorreconocidas por la filósofa) se transformaría en perspectiva tridimensional. En efecto, y para retomar cuestiones de ese marco explicativo, corresponde señalar que la bidimensionalidad de la justicia como redistribución y como reconocimiento adquiere en sus trabajos posteriores una tercera dimensión relacional: la paridad participativa.

En este sentido, Fraser (2005, 2008a, 2015) advierte que la participación plena se ve impedida de dos maneras: primero, mediante estructuras económicas que privan a determinados grupos de ciertos medios o recursos para interactuar como iguales y/o, en segundo lugar, con mecanismos de jerarquización cultural que les niegan el reconocimiento. Esta falta de representación ocurre cuando los discursos o roles de poder vedan la posibilidad de participar a todos por igual (*falta de representación política ordinaria*) o, en su defecto (incluso en coexistencia) cuando se impide participar de aquellas disputas en las cuales se actúa como parte de la comunidad (*marco deficiente*). En ambos casos subsisten dos condiciones definitorias: la ausencia de correctas distribuciones de recursos que garanticen la participación y la ausencia de reconocimientos de ciertas comunidades o cualidades asociadas a dichos colectivos⁴.

Me permito en este momento volver sobre una idea. El reconocimiento es una afirmación de ciertas dimensiones y cualidades de los sujetos que emerge tanto de los marcos normativos como de los consensos culturales. En torno a la literatura escolar, el reconocimiento pudiera ser reducido o simplificado, dados ciertos flujos

⁴ A la luz de esta distinción *fraseriana*, la lectoescritura literaria escolar operaría intersectando, desde la perspectiva de la no paridad, múltiples aspectos de exclusión estructural: currículos monoculturales, marcos económicos que regulan el sistema de calidad de la educación y ausencia de representaciones participantes en la configuración de normas y reglas de actuación didáctica. Lo anterior, debido fundamentalmente a que se reconocen aspectos parciales de los participantes y se simplifican sus posibilidades deliberativas, expresivas y consensuales (Sánchez Lara, 2020a).

epistémicos asociados a la distinción entre modos de conocer y a ciertos flujos políticos de reificación y homogeneización.

Ya que los reconocimientos implican que algo (en este caso los marcos curriculares) y/o alguien (que bien pudiéramos ser las y los profesores) habilita las cualidades reconocidas para la participación, es necesario apuntar que lo habilitado siempre opera en los márgenes de legitimidad de aquello que es considerado válido en la institución o en la comunidad en que dicho reconocimiento funciona, pero además, es necesario apuntar que esta legitimidad operativa deviene de estructuras mediadas por recursos y jerarquizaciones que, en muchos casos, privan de participar incluso en las mismas *disputas* de la comunidad de aprendizaje.

¿Qué es lo válido, desde una perspectiva de lectoescritura literaria, en la comunidad escolar? ¿Cómo funciona la relación entre las habilitaciones participativas y las experiencias como sinónimos de aprendizaje? ¿Cuáles son los sentidos de la participación lectoescritural literaria escolar? ¿Qué formas o dispositivos pudieran impedirla? ¿Qué estructuras, medios y recursos, dentro de las comunidades de aprendizaje literario escolar, jerarquizan los reconocimientos y vedan la participación legítima?

En este punto del ensayo, junto con la revisión crítica de la relación entre reconocimiento y participación, resultará relevante analizar, a partir de las preguntas anteriores, los mecanismos y discursos de legitimación participativa que configuran las decisiones didácticas, pues, en rigor, reconocer equis cualidad de los textos o equis rasgo constitutivo de los lectores, implicará, de acuerdo a las normas de las instituciones y los códigos de las comunidades, la habilitación a ciertas condiciones políticas y epistémicas de actuación.

3.2.- ¿LEGITIMIDAD EN LA PARTICIPACIÓN LECTOESCRITURAL LITERARIA?

Lave y Wenger (1991) definen la noción de Participación Periférica Legítima (de aquí en más, PPL) como un constructo teórico-analítico que posibilita examinar relaciones de aprendizaje entre novatos, expertos, artefactos y discursos dentro de las comunidades de práctica.

La revisión etnográfica de Martín (2016) y de los mismos Lave y Wenger (1991), permite constatar, desde la mirada de la PPL, cómo se desarrolla aprendizaje en procesos de participación-socialización entre grupos (por ejemplo de diabéticos, diseñadores gráficos, parteras, sastres, carniceros, etc.) y cómo dentro de estas comunidades los sujetos presentaron múltiples formas de estar ubicados en los

diversos campos de participación, fundamentalmente, compartiendo relatos, tradiciones y artefactos que los expertos de cada grupo disponían como condición de uso y legitimidad.

Lo anterior supone que la periferialidad no está relacionada a un sentido pragmático de exclusión, sino a una concepción particular de la participación donde no hay centros ni márgenes, ni completud ni incompletud, sino posiciones dinámicas que en el desarrollo de la actividad social se movilizan hacia la participación cabal. La periferialidad de la participación no es, en esta postura, una cualidad negativa, de hecho, para Lave y Wenger (1991), los antónimos de periferia se aproximan a la idea de *falta de relación o falta de relevancia respecto a las actividades que se desarrollan*.

El dinamismo de la periferialidad en las maneras de construir aprendizajes abordadas por los autores supone un llegar a *ser pleno* en la comunidad en la cual se aprende, mediante la participación que siempre está definida por las diversas formas de pertenecer en legitimidad al grupo de membresía. La legitimidad, por su parte, está asociada a las posibilidades de uso de discursos, tecnologías, artefactos y saberes que los participantes, como miembros de plenitud en potencia, tienen (reciben) dentro de la relación participativa en las comunidades, pudiendo esta habilitación visibilizar o invisibilizar (Lave & Wenger, 1991) o, como señala Wenger (2001) propiciar participaciones que marginan del pleno derecho participativo o que reprimen aspectos de la experiencia en las comunidades.

Las comunidades de práctica, según lo expuesto, operan como procesos sociales de negociación de dominios a lo largo del tiempo y en contextos específicos donde un grupo de personas se definiría a sí misma de manera relacional, reproductiva y transformadora (Farnsworth, Kleanthous & Wenger, 2016). Estas cualidades son centrales para entender por qué no todo grupo opera como comunidad y por qué la propia escuela (más bien sus declaraciones didáctico-curriculares) no necesariamente se transforma en un espacio social de aprendizaje a la usanza de las comunidades referidas (Wenger, 2001; Lave & Packer, 2011; Farnsworth, Kleanthous & Wenger, 2016).

Entender que las comunidades se relacionan para reproducirse o transformarse es comprender que sus dinámicas de aprendizaje operan en la pretensión de preservar sus saberes o transformar las tecnologías y discursos que les permitan dicha continuidad. Lave y Wenger (1991) se preguntan, en el caso particular de la escolaridad, qué comunidades de prácticas están en proceso de reproducción, cuando, por ejemplo, se enseña la física: ¿se reproduce la comunidad de físicos o una comunidad de sujetos en torno a los conocimientos escolarizados aportados por la comunidad inicial?

Algo similar, para volver a nuestro objeto de análisis, ocurriría con la literatura escolar. Su presencia curricular, también su didactización, no operarían en la lógica de una comunidad de práctica (aunque podrían serlo), pues no habría intención declarada de perpetuar el dinamismo del sistema literario, sino de su enseñanza como posesión o transmisión, con roles históricamente definidos y sin oportunidades expresivas que permitan apropiarse de lo literario como participación potencial, debido a que, como he planteado, los reconocimientos simplificados que en ella pudieran actualizarse tienen más que ver con reproducir elementos externos a quien experimenta el conocer literatura.

De ahí que la PPL, en tanto constructo teórico-analítico que permite examinar las relaciones de aprendizaje en las comunidades de práctica, no permita observar el espacio didáctico literario en la cabalidad de su conceptualización. Más bien, como expondré, he optado por participación legítima como categoría crítica (también como desafío pedagógico) en estrecha relación con los reconocimientos y aceptando algunas premisas centrales de la discusión antes establecida.

La escuela habilita para participar desde el reconocimiento declarado en las prescripciones curriculares, lo que significa que la legitimidad de las acciones está sujeta a los márgenes de participación posible dentro de lo reconocido, por ejemplo, en las bases curriculares, los programas de estudio y los libros de texto. La relación de lo reconocido y su respectiva habilitación participante, de este modo, ocurre en los márgenes de legitimidad de aquello considerado válido en la comunidad donde opera el reconocimiento.

Dado que la escuela, específicamente el aula literaria, reproduce (a través de la transmisión para la posesión) los saberes del sistema literario con múltiples propósitos (manejo de lengua, comprensión de lectura, historicidad de lo literario, etc.) como explicaciones de la experiencia que se internaliza y no como explicaciones de la experiencia que se construye en la propia participación, es posible sostener que, a diferencia de otras comunidades de práctica literaria, el aprendizaje está sujeto a logros que operan fuera del sujeto y que actualizan intersecciones entre políticas públicas neoliberalizadas, mercados y sistemas de homogeneidad.

¿Qué es entonces lo legítimo en la participación literaria escolar? Podría aventurarme a distinguir dos procesos de legitimación no necesariamente coincidentes: una asociada a los marcos de reconocimiento curricular y otra asociada al marco de reconocimiento de la complejidad de los participantes.

En un trabajo anterior (Sánchez Lara, 2019) señalé que, por ejemplo, la Base Curricular chilena de Lengua y Literatura reconoce un ideal que informa tanto el

sentido de lo literario como el rol de la lectura en la escuela. Se espera, según el documento oficial, que las y los estudiantes sean capaces de conocer un repertorio amplio de lecturas, a fin de comprender cómo las obras dan cuenta de los denominados principales temas de la humanidad (amor, amistad, relaciones familiares, migración, exilio y problemáticas sociales).

El conocimiento de estos temas tiene, a su vez, la finalidad de favorecer las relaciones entre circunstancias históricas (contextos de producción y recepción), creencias expresadas en los textos (cosmovisiones) y la propia configuración experiencial de las y los lectores, para que, en definitiva, acudan a las obras como fuente reflexión y saber, permitiendo el examen crítico de sí mismo y de las diversas tradiciones culturales.

Estos reconocimientos, sin embargo, no encuentran concreción ni en el despliegue de objetivos específicos ni, como debería por mandato legal, en el diseño de recursos didácticos públicos. Fundamentalmente se reproduce un repertorio de lecturas con los denominados temas principales de la humanidad, sin necesariamente favorecer las relaciones contextuales con la propia configuración experiencial, mucho menos se propicia el examen crítico de sí mismo ni el de las diversas tradiciones culturales; la tendencia es, considerando los objetivos programáticos y algunas actividades de aprendizaje, el trabajo de competencia lectora sobre una batería de textos literarios.

Solo por mencionar un caso, el libro de texto licitado, distribuido y empleado en el sistema educacional chileno, contiene, en el afán de desarrollar la comprensión de lectura, actividades en las que la reflexión sobre sí mismo y sobre otras experiencias contenidas en las lecturas literarias, se reducen a estrategias de reconocimientos textuales, eferentes⁵, lógicos, semánticos, sintéticos e inferenciales; actividades que, en suma, reproducen la negación de la propia experiencia generativa y representan reconocimientos simplificados en torno a la lectura como tecnología de control (Sánchez Lara, 2020c).

El caso anterior refleja lo que, siguiendo a Honneth (2006), supone reconocimientos retóricos, es decir, despliegues discursivos que mantienen un sometimiento a la

⁵ La eferencialidad es una distinción tomada desde Rosenblatt (1996, 2002). La autora plantea que tanto en la lectura como en la escritura se adoptan diversas posturas transaccionales, las que representan un continuo en el que es posible distinguir lo eferente y lo estético. En la primera postura, los significados devienen del análisis de ideas e informaciones textuales, tales como ideas centrales, extracciones, inferencias lógicas; en la segunda postura, los significados surgen del análisis de sensaciones, emociones y experiencias personales que constituyen el patrimonio vivencial, crítico y autocrítico de quien participa del encuentro lectoescritor.

exclusión y no presentan ocurrencias que acrediten, en los sistemas de interacción social, las cualidades reconocidas. Las ocurrencias que acreditan corresponden, en términos sencillos, a las acciones que en la práctica social dan cuenta de lo reconocido; si, por mencionar un caso, se reconoce la dimensión emocional de la lectura literaria pero no hay acciones concretas en el ejercicio didáctico que validen la propia emocionalidad de quien participa, se trata de una ocurrencia que no acredita lo reconocido.

Todas las acreditaciones exigen la pertenencia a los marcos de valores y a las premisas culturales de convivencia, así mismo, todas las atribuciones de cualidades reconocidas dependen de condiciones políticas e ideológicas donde operan dichos reconocimientos. En la lectura literaria escolar, de este modo y tal como decía en líneas anteriores, la participación considerada legítima corresponde a lo declarado como acreditación en el marco legal de su curricularización, es decir, una legitimidad asociada a los marcos de reconocimiento curricular, lo que se constituye, a su vez, en el encuadre de criterios de validez donde se explican y legitiman las experiencias.

Esta legitimidad de marco curricular, en ciertos contextos, actualizaría como legítimo el mismo reconocimiento simplificado que, en consecuencia, habilitaría a participar desde la negación de la multiplicidad. De manera contraria, una legitimidad asociada al marco de reconocimiento de la complejidad de los participantes supondrá visibilizar las riquezas culturales y experienciales, en la aceptación de que el aprendizaje no es resultado individual devenido de la instrucción ni de la internalización, sino un desarrollo social que supone participar, como señalan Lave y Packer (2011), haciendo y significando, es decir, asumiendo por una parte la legitimidad de la participación desde las pertenencias sociales y culturales y, por otro lado, comprendiendo que los significados son siempre indeterminados, polivocales y polipotenciales (Gergen, 2007).

La relación entre lo reconocido y lo habilitado (en cuanto a participación) requiere una revisión en torno al uso y distribución de herramientas, saberes y discursos que los participantes poseen en los encuentros literarios escolares, a fin de aproximarnos a preguntas que, a esta altura, comienzan a ser centrales: ¿cuáles son los mecanismos de participación? ¿Con qué disposiciones o discursos se legitima la participación en tanto habilitación de los reconocimientos? ¿Qué posibilidades de uso poseen los participantes? ¿A qué se les incluye, de qué son excluidos?

3.3.-LECTOESCRITURA LITERARIA: RECONOCIMIENTOS, PARTICIPACIONES Y DISCURSOS DE LEGITIMIDAD

La escuela, en general, ha confinado la escritura literaria a espacios de diversión o, en su defecto, la ha subvalorado como herramienta comunicativa funcional (en el sentido de servir para el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas), quizá a razón del supuesto que plantea Saavedra (2020), es decir, al *entronamiento* de las prácticas de lectura como prominencia de medición y control.

En la misma línea, la reflexión de Sergio Frugoni (2006) resulta relevante para comprender que, pese a que en la escuela siempre se escribe, las nociones de escritura literaria están atravesadas por tramas institucionales y culturales donde prima un enfoque comunicativo de acuerdo con ciertas normas tipográficas, caligráficas y morfosintácticas. Aunque no se trata de descartar ciertas condiciones de aceptabilidad (en palabras del mismo autor) se trata de constatar (esta es mi apreciación) que en dicha postura se niega el conocer conociendo lo literario porque no se reconoce la capacidad generativa de significados y se invisibiliza la propia *gramática inventiva*.

Los rituales de escritura literaria, en este sentido, son disposiciones funcionales que reconocen una parcialidad de la complejidad y habilitan con ello a una legitimidad de marco curricular simplificado, donde las posibilidades de uso escritural literario se restringen a explicaciones de las obras o a recoger respuestas escritas de preguntas que actualizan dimensiones eferentes.

Por el contrario, una escritura literaria que reconozca la legitimidad desde el marco de la complejidad de quien participa, reconoce la multiplicidad, los desarrollos culturales, las tramas afectivas, los sustratos relacionales y, sobre todo, las posibilidades inventivas (Frugoni, 2006; Tobelem, 1994; Alvarado, 2013), en tanto posibilidades de escribir en el sentido retórico de buscar, en las propias experiencias, mecanismos discursivos para crear literatura de acuerdo a los consensos establecidos en el espacio didáctico donde dicha escritura acontece como experiencia.

Como es de suponer, ambas posiciones en torno a la escritura literaria están informadas por concepciones disímiles. La primera posición reproduce (en su habilitación participativa) al menos dos reconocimientos simplificados: el de la literatura como una realidad que existe por fuera de la experiencia y el de los participantes como sujetos sin agencia que internalizan los contornos de la experiencia estética.

La segunda posición reproduciría (también en sus respectivas habilitaciones) la literatura como experiencia de participación con disposiciones escriturales del propio ejercicio creativo -como invención-, y con herramientas de uso que permitan expresar en legitimidad los propios patrimonios culturales.

El fenómeno de legitimidad participativa que acabo de describir en la perspectiva de la escritura literaria no dista de las mismas ocurrencias en el plano lector. Colomer (2011), por ejemplo, señala que la enseñanza de la literatura ha sido considerada una práctica de transmisión y posesión: transmisión de principios retóricos clásicos y tradiciones nacionalistas, así como posesiones de patrimonios históricos y de capacidades interpretativas centradas en sistemas cognitivistas.

Núñez (2016), por su parte, expone que precisamente en la lógica de la posesión y la transmisión, se han perpetuado ciertas prácticas como la sobrevaloración de los autores y sus contextos por sobre las mismas obras, y la instalación de valores dominantes y civilizadores (en términos éticos y estéticos) que censuran voces e ideologías.

Por cierto que los diversos enfoques, incluso su periodización, resisten análisis teóricos sin que ello necesariamente suponga concreción en el propio ejercicio didáctico. Saavedra (2011) es certero al señalar que las divergencias epistemológicas actuales generan contradicciones pedagógicas en las que lo literario fluctúa entre la ejemplificación lingüística (y sus adecuaciones), su historicidad, el goce como divertimento, la producción textual con énfasis en la competencia comunicativa y, por cierto, las múltiples técnicas de comprensión de lectura.

En esta indeterminación la literatura escolar se ancla, podríamos decir colonialmente, a discursos validados como universales que operan como reguladores tanto de lo conocible, lo explicable y lo experimentable. La intersección, para ser más preciso, de los repertorios canónicos del sistema literario, con los repertorios técnicos del propio sistema educativo, se traducen, en términos genéricos, a comprender la literatura como expresión monocultural que es conocible con disposiciones amparadas, fundamentalmente, en la comprensión de lectura.

La mentada intersección cultural, curricular, política y didáctica, se cristaliza en modos específicos de lectura que, al decir de Picallo (2020), corresponden al conjunto de ideas, normas, principios reguladores, hábitos y rituales que son legitimados en marcos delimitados de actuación. En este punto podríamos distinguir dos modos de lectoescritura literaria escolar: uno vinculado al reconocimiento simplificado (con sus respectivas habilitaciones participantes) y otro devenido de reconocimientos complejos en los cuales se habilita a la expresión

legítima de, al menos: tramas afectivas, relaciones sociales, experiencias sociales y riquezas culturales.

En los modos particulares de lectura y escritura que he denominado simplificados o parciales, las herramientas de legitimidad distribuidas son operacionalizaciones de una concepción de la realidad como algo externo a la experiencia de conocimiento literario. Así las cosas, las herramientas, recursos y discursos distribuidos, se transforman en disposiciones y dispositivos que garantizan “el buen leer” y el “buen escribir” de la literatura, en desmedro de herramientas, recursos y discursos que permitan reproducir, en la lógica de comunidad de práctica, el mismo sistema literario (al menos en su dimensión de invención y consumo).

La propuesta de Nussbaum (1995, 2010, 2011, 2016) entregaría, a mi juicio, elementos para reconfigurar el sistema de distribuciones de procedimientos para reproducir un sistema de escisión, y nos aproximaría a comprender la enseñanza de la literatura como un hito de (y para) la justicia. La autora propone que lo literario no es sino una manera de preguntarse por el sí mismo en relación con los otros que componen la ciudadanía y, al mismo tiempo, aventurarse a pensar y sentirse como el otro que muchas veces escenifica la exclusión, pues, la estructura de los encuentros literarios son invitaciones a observar (y observarse) como parte relacional de los rasgos sociales donde coexisten (estructuralmente) marginaciones e injusticias.

Pensar así los recursos y discursos de legitimidad, es pensar a los sujetos como continentes de lo literario y como contenidos por su propia posibilidad expresiva; desplegar artefactos no para comprender la escena externa que se presencia, sino para construir los escenarios que se experimentan. Pensar así los recursos y discursos de legitimidad es, en definitiva, pensar la enseñanza de la literatura como uso para la justicia.

IV.-TERCERA SECCIÓN

4.1.-¿Y QUÉ FUE DE LA JUSTICIA?

Tanto en el título como en distintos momentos de este ensayo, he mencionado la circunscripción del marco fundamental de reconocimientos y participaciones al terreno, siempre complejo, de la justicia. En este apartado intentaré, con mayor precisión, desarrollar tales ideas con la finalidad de preceder aquello que considero los caminos posibles de la literaturización escolar.

Me parece central comenzar con una afirmación posicional: la justicia social es un proyecto que implica la reunión de múltiples voluntades, fuerzas teóricas, despliegues políticos y consensos culturales. Por tal razón, y además por el solo hecho de situarse en el plano social, cada acción que realizamos (pedagógicamente hablando) debiese, de algún modo, tributar a su concreción.

En este orden de cosas, me parece que no habría otra forma de pensar la educación si no es como un sistema que forma para la justicia, discutiendo sus contornos, problematizando sus dimensiones y estableciéndose en el centro de sus debates. Más específicamente, y en el sentido que comprendo la didactización literaria, no advierto otro camino más que concebir la clase de literatura escolar como un acto de justicia, fundado inicialmente en el reconocimiento desde marcos de complejidad que habiliten a participaciones legítimas y distribuyan recursos y discursos legitimantes.

Son varias las voces que han discutido la relación entre educación y justicia (Montes & Parcerisa, 2016; Bolívar, 2012; Murillo & Hernández-Castilla, 2011; Carneros, Murillo & Moreno-Medina, 2018; Veleda, Rivas & Mezzadra, 2011) advirtiendo que diversas perspectivas (justicia como mérito, como igualdad o como equidad) han informado múltiples políticas públicas y variados discursos pedagógicos, tales como igualdad de oportunidades y de acceso, igualdad de enseñanza (y de sus consecuencias), además de discursos como el de las oportunidades equitativas y el de las distribuciones diferenciadas (tanto de bienes y capacidades como de recursos).

En cada posición discursiva existiría la posibilidad de un examen tridimensional (volviendo a Fraser) que faculte observar cómo se despliegan procedimientos de distribución, reconocimiento y paridad participativa, pues, como se ha dicho, ninguno fuera de la relación daría cuenta cabal de una concepción de justicia. De esta manera, la igualdad de oportunidades y de acceso, o la igualdad de enseñanza (y de sus consecuencias), incluso algunas posiciones de distribución equitativa de

bienes podrían contener, subterfugiamente, mecanismos y discursos de exclusión como recursiones de injusticias.

Por lo anterior, no bastaría con afirmar la diversidad, o la relevancia de los sujetos que aprenden, ni diseñar políticas correctivas que mitiguen las consecuencias de la marginación, si no se transforman sus causas (Fraser, 2016) a través de la reconceptualización de los reconocimientos y sus consecuentes habilitaciones participativas. Concordando con Veleza, Rivas y Mezzadra (2011), considero que resulta relevante reconocer que las desigualdades habitan en las estructuras económicas y sociales, razón suficiente para luchar por redistribuciones de bienes y recursos, pero que tal lucha, en el campo educativo, no tendría sentido como fenómeno aislado de pugnas contra las injusticias simbólicas o culturales que habitan, a veces de manera compensatoria, en los mismos espacios didácticos.

En este punto comienza a encadenarse lo que quisiera entender como condiciones necesarias para la formación de un profesor de lengua y literatura (y, por qué no, las condiciones necesarias para la reflexión de las y los colegas en ejercicio). Como he tratado de argumentar, legitimar la participación considerando la multiplicidad es también reconocer la complejidad constitutiva. Por el contrario, y de manera retórica, si se reconoce la complejidad en los discursos, por ejemplo curriculares, pero no se despliegan acciones didácticas (tampoco evaluativas) que den cuenta de dicha complejidad, el carácter retórico seguirá configurando los grandes relatos educativos sin problematizar ni subvertir los mecanismos de exclusión.

Si entendemos que la relación entre reconocimientos, habilitaciones participativas y herramientas de legitimación, en circunstancias particulares puede provocar exclusiones, comprenderemos que, como señala Young (2000, 2011), la injusticia, en tanto impedimento sistemático y estructural de participación de ciertos individuos y colectividades (menos representadas en los discursos hegemónicos), se particulariza marginando posiciones discursivas e imponiendo una suerte de imperialismo cultural.

Es elemental suponer que la marginación posee una lectura espacial, geográfica y física. Menos evidente, si cabe la cualidad, aunque quizá de mayor relevancia en el espacio que he abordado, es la marginación asociada a una posición discursiva, incluso epistémica, en la que prevalecen las privaciones de herramientas y usos legítimos.

También es elemental suponer que, el denominado imperialismo cultural, vale decir, la universalización de una (o de múltiples) experiencias culturales impuestas como dominantes, ampara y valida las marginaciones (en tanto posiciones discursivas y epistémicas), no solo legitimando aquello que he llamado un reconocimiento

simplificado o parcial, sino, además, naturalizando la serie de repertorios que reproducen el sometimiento.

Curricularmente, los repertorios mantienen y posicionan las experiencias culturales dominantes, fundamentalmente en cuanto a lecturas sugeridas, voces autorales y despliegue de propósitos lectoescriturales centrados en una aproximación eferente. Estos repertorios heredan, a su vez, las disposiciones de legitimación tanto del sistema literario como de los discursos políticos coloniales, insertándose en la matriz curricular al tiempo que se trasladan a otros sistemas de la estructura, como pueden ser los sistemas didácticos y los discursos de formación inicial docente.

Como he señalado en otros trabajos (Sánchez Lara 2020a, 2020b), las múltiples intersecciones que configuran los espacios de lectoescritura literaria escolar corresponden a entramados culturales, políticos y epistemológicos que se cristalizan con procedimientos, discursos y herramientas que revelan una doble relación: reconocimientos lectoescriturales simplificados que habilitan a participaciones parciales o reconocimientos en marcos de complejidad que habilitan a participar con herramientas que legitiman la experiencia sociocultural.

La afectación de la primera relación es la que, en mi propuesta, reproduce múltiples disposiciones de exclusión y perpetúa la injusticia cultural, pues, entre otros aspectos, genera incapacidad deliberativa, invisibilización de las experiencias legítimas y desubjetivación en la construcción de significados; mecanismos que, en definitiva, operan en la matriz interseccional de la lectoescritura literaria escolar y que se desplazan entre los dispositivos pedagógicos y los sujetos didácticos según sean sus posiciones discursivas (o sus espacios de ocupación en la estructura de poder).

Al inicio del texto me aventuré a decir que los reconocimientos, tal como los he desarrollado, son categorías de análisis crítico que revelan (porque muestran o descubren aquello que suele ocultarse) y que relevan (porque ponen de relieve y en primera plana injusticias y exclusiones). En la aventura emprendida además añadí que los propios reconocimientos revelan y relevan una articulación de participaciones y modos de legitimación que, como insistentemente he dicho, incluyen a un marco de validez y validación de las experiencias, ya sea en un marco declarativo curricular o en un marco de complejidad constitutiva.

De ahí entonces que el denominado imperialismo cultural, además de la marginación a posiciones discursivas de privación de agencia (ambas en la estructura interseccional de la lectoescritura literaria escolar) configuren y traspasen un modo específico de relación con lo literario a otros discursos de la estructura (discursos didácticos, evaluativos y metodológicos) y cristalicen, en

definitiva, procedimientos y relatos que legitiman una u otra dimensión de las dadas inclusión-exclusión/justicias-injusticias.

4.2.-ALGUNOS CAMINOS POSIBLES PARA REPENSAR LA LITERATURIZACIÓN COMO ACTO DE JUSTICIA

Decidí poner la frase *caminos posibles* en cursiva para reconocer, explícitamente, dos líneas argumentales que fundan la metáfora de las posibilidades que tenemos por recorrer. La primera referencia nos lleva a pensar en el subtítulo de un ensayo de Gustavo Bombini (2008) en el cual reflexiona sobre los caminos posibles de una didáctica sociocultural que exceda los límites de la escuela y trasgreda los marcos de homogeneización.

El segundo guiño remite a los dos caminos explicativos de realidad que desarrolla Humberto Maturana (1995, 1999,2001) sobre los cuales se fundarían dos posiciones respecto a la relación de los observadores con la realidad: una donde preexiste como condición externa y otra donde se construye en el propio flujo de la experiencia.

Por lo tanto, los caminos posibles de la literaturización escolar se restringirían, a mi entender, a dos maneras de explicar nuestras relaciones y nuestras experiencias. El primero simplificado y el segundo en un marco de complejidad.

Parece lógico aceptar que la primera postura goza de aceptación (acrítica, diría yo) y, más incluso, de validación social como sendero de éxito: la individualización de los procesos lectoescritores, la concepción de las experiencias estéticas como internalización de discursos de otros y otras que, en definitiva, privan de participar como iguales en los intercambios simbólicos y que, en el propio marco de fundamentos curriculares presenta múltiples mecanismos de negación de los reconocimientos complejos (homogeneizándolos).

La segunda posición, donde adscribo, consiste en reconocer al lectoescritor literario como un sujeto social constituido por múltiples entramados históricos, relacionales, emocionales y experienciales; en definitiva, por tejidos *recursivos, hologramáticos y dialógicos*. La segunda posición examina y transforma las posibilidades de participación legítima mucho más en el sentido originario de una comunidad de práctica que en el sentido de una comunidad organizada para los logros homogeneizadores, es decir, propicia la distribución de recursos y discursos que permitan participar del conocer lo literario haciendo literatura y negociando repertorios de uso.

Lo anterior necesariamente debe poner en tensión dos premisas propias de la relación pedagógica: los roles y los consensos. En torno a los roles, desde la perspectiva de reconocimientos complejos que habiliten a participaciones legítimas, es menester comprender la intersección de aquello de Wenger (2000) presenta como responsabilidades verticales y horizontales. Las primeras especifican la relación jerárquica de autoridades decisionales, regulación y prescripciones; las segundas representan la participación en actividades conjuntas, con relevancias distribuidas en paridad y, sobre todo, con compromisos colectivos de aprendizaje.

Los roles del primer eje de la intersección, es decir, el de las responsabilidades verticales, pareciera ser el menos abordable desde una perspectiva de política pública, sobre todo en consideración de que los diseños curriculares son discursos jerárquicos estructurados sin participación deliberativa (al menos de las comunidades consideradas minorías) y con antecedentes (más bien fuentes) que fundamentalmente están informadas por los relatos culturales, políticos y epistémicos que representan reconocimientos simplificados.

No obstante lo anterior, y en cuanto a las políticas curriculares de centro, las posibilidades de deliberar en paridad los aspectos decisionales y regulatorios se amplían. De ahí que sea relevante someter a discusión las fuentes de inautenticidad de dichos proyectos de centro (entiéndase, en este caso, las escuelas), especialmente las de sus barreras socioculturales.

La implicación, entonces, de las comunidades en los diseños corresponde al punto interseccional en que las responsabilidades horizontales se entretajan y articulan a fin de construir los propios modos de lectura y escritura, y más concretamente, los recursos y discursos que especificarán las maneras de participar, en absoluta legitimidad, tras reconocer los marcos de complejidad en las múltiples capas del sistema lectoescritor literario escolar.

Así las cosas, en el reconocimiento de las características del sistema debiesen fundarse, al menos, las siguientes acciones: formación inicial docente *desde y para* prácticas democráticas, consideración e inclusión de las familias tanto en los análisis de desigualdades como en los discursos didáctico-curriculares específicos, capitalización didáctica de las múltiples experiencias culturales, integración de perspectivas marginadas en los diseños de centro (desde la mirada del desplazado como foco de la transformación), formación ciudadana como eje primario y consideración de las experiencias biográficas como catalizadoras de aprendizajes (Sleeter, Montecinos & Jiménez, 2016; Connell, 2009; Peña-Sandoval & Montecinos, 2016; Sánchez Lara & Sereño Ahumada, 2018; Sánchez Lara, 2017, 2019).

La centralidad dada a los roles que se consensúan adquiere un alcance didáctico necesariamente escrutable, pues, si las posibilidades de uso de lo literario en una lógica de simplificación consisten en administrar y distribuir las técnicas posibles para mitigar el déficit lectoescritural, más incluso, para reproducir los discursos de otros y otras como explicaciones de la experiencia que se internalizan, entonces la necesidad de reconocer al profesorado como un explicador de verdades posibles validaría su rol técnico y controlador.

Por oposición, si las posibilidades de uso de lo literario se comprendieran como capacidades de criticar, leerse, inventar o, en suma, conocer conociendo lo literario en la propia experiencia de literaturizar el aula, los roles redistribuidos alcanzarían un tenor en el que, los participantes del encuentro didáctico literario podrían no reproducir las experiencias externas, sino, por el contrario, vivir la experiencia literaria reproduciendo sus particularidades estéticas. De ahí que el camino posible de la literatura escolar en un marco de justicia requiera reconocimientos complejos que habiliten a participaciones legítimas con herramientas de uso centradas en las cualidades inventivas, las múltiples posibilidades significacionales, la valoración de riquezas culturales y la aceptación de la lectura y la escritura como hechos sociales.

Cualquier diseño didáctico, en estos términos, exige un compromiso consensual en el que se definan (nuevamente en la intersección de las responsabilidades verticales y horizontales), cuáles serán las reglas de participación, las posibilidades de uso, los roles y funciones, los marcos de lectura y escritura, los criterios de aceptabilidad y los repertorios canónicos de aquello que debería reproducir una comunidad de lectoescritores literarios.

Si la ausencia de reconocimientos (sustentados en un marco de complejidad) deviene en reificaciones (en el sentido que propone Honneth), el establecimiento de consensos de participación obliga a repensar las coordenadas centrales de dicha reificación, a saber: suponer que la experiencia es posterior al conocimiento de la realidad y que lo reconocido es cualidad de los tipos de conocimiento.

En esta línea, y entendiendo que el conocimiento aceptado es cualquier apreciación de alguien sobre la conducta del otro, la construcción consensual nos permitirá resignificar tanto las conductas apreciables como los criterios de aceptabilidad de dichas conductas, lo que a la vez es consensuar los criterios de legitimidad de las explicaciones de la experiencia (Maturana, 1990, 1995). De esta manera, ni la experiencia literaria ni las cualidades del reconocimiento pueden ser posteriores al propio conocer lo literario literaturizando, es decir, no tendrían cabida los criterios clasificatorios de “buen lector” o “buen escritor” de acuerdo con los marcos de

realidad que habitan fuera de la experiencia y de su explicación como realidad consensuada.

Una última precisión respecto al carácter consensual está asociada a los diseños metodológicos. Existe, en mi apreciación, cierta obsesión por endiosar aproximaciones procedimentales que, más allá de su aparente naturaleza “activa” y “crítica”, podrían no ser más que disposiciones retóricas que acicalan la exclusión. Si bien la tentación didáctica de promover un cómo es connatural a los discursos pedagógicos, es prudente al menos problematizar que la emergencia de metodologías activas para el desarrollo de competencias pudieran encerrar, a veces de manera imperceptible, acciones correctivas que no ponen en tela de juicio las causas de las injusticias sino que, por el contrario, incluyen a prácticas superficialmente “significativas” para, en definitiva, reproducir los sentidos y fines de las políticas de homogeneidad.

En suma, lo que considero entonces un desafío didáctico, inicialmente fundado en reconocimientos complejos, es repensar el rol de la literatura escolar, sus fines y consensos, para propiciar participaciones legítimas en que se valide la experiencia del estudiantado y se habilite su desarrollo expresivo (inventivo), autointerpretativo, crítico y autocrítico, emocional y social, en el reconocimiento absoluto de sus riquezas culturales y de su complejidad constitutiva; participaciones en marcos consensuales que definan propósitos y procedimientos tras la revisión crítica de los discursos intersectados (de manera vertical y horizontal) en las comunidades de uso.

V.-PREMISAS PARA CERRAR

Lo que he pretendido en este ensayo es discutir en torno a lo que considero problemáticas centrales en el desarrollo de la didáctica de literatura, más precisamente, en las configuraciones que tensionan la educación literaria, a fin de propiciar ciertas reflexiones y trazar desafíos en el marco de la justicia educativa.

De manera inicial señalé que, en tanto categorías de análisis crítico, los reconocimientos relevan y revelan una particular relación con aquello a lo que habilitan (en términos de participación) y, más aún, con aquellas herramientas y discursos que operan como recursos de legitimación.

Dado que los reconocimientos explorados habitan en la estructura del fenómeno de lectoescritura literaria escolar, vale decir, en los sustratos políticos y epistémicos, en los discursos curriculares y en las prácticas didácticas, me parece necesario acotar que corresponden a afirmaciones políticas que revelan una dimensión epistémica de

la literaturización escolar y que, a su vez, relevan (de manera relacional) las cualidades de legitimidad de un otro de acuerdo con los marcos normativos y con los consensos culturales donde operan, para, en definitiva, establecer los márgenes de participación legítima mediante recursos que determinan maneras particulares de relación con el aprendizaje literario.

En el propio desarrollo argumental distinguí dos formas de relación: una devenida de un marco de simplificación y otra potencial constituida desde un marco de complejidad. El primero especifica una multiplicidad de injusticias en las que se descartan experiencias relacionales y culturales, además de inhabilitar las siempre legítimas posibilidades de significación e invención.

Dicha simplificación de la experiencia literaria, a su vez, determina recursivamente una doble afectación: la primera asociada a la concepción de que el conocimiento de lo literario opera mediante la internalización de repertorios que preexisten a la experiencia; la segunda a la aceptación sistémica de que los reconocimientos emergen como nominalización de ciertos tipos de conocimiento.

En este punto, y si lo conocible preexiste a la experiencia, tal y como pareciera pensarse en la relación entre literatura y escuela, lo literario sería un objeto que subsiste en su condición de explicabilidad por sobre la condición de experiencialidad, lo cual, en definitiva, se traduce a que la literaturización opera como conjunto de procedimientos que se explican para aprehenderlos como condición primaria a la posibilidad de experimentar aquello que se conoce en la propia experiencia de hacer y ser literatura.

Además de lo anterior, y esto me parece central dentro de la postura que planteo, es que dependiente de lo reconocido se desplegarían discursos habilitantes, participativamente hablando, que reproducirían la injusticia de base especificando modos particulares de relación. Como expuse, en estas relaciones específicas, se impide la legítima participación mediante discursos que habitan en la propia estructura didáctico-curricular y que corresponden a la negación de las cualidades complejas (heterogeneidad significacional, emergencias emocionales, relaciones sociales, contextos culturales y capacidades inventivas).

Aún más problemático, a mi juicio, es que el marco de complejidad está sistemáticamente invisibilizado en la estructura de la lectoescritura literaria escolar por una suerte de legitimidad de lo simplificante que habita en los repertorios establecidos como válidos. De ahí que, en esta aventura reflexiva, haya distinguido dos procesos de legitimación de la participación literaria escolar: una asociada a los marcos de reconocimiento curricular (que en ciertas condiciones y particularidades

operan simplificando) y otra asociada al marco de reconocimiento de la complejidad de los participantes.

La especificación de estos marcos de legitimidad está contenida en las posibilidades de uso de recursos para relacionarse con lo literario: en un marco de reconocimiento curricular que tienda a simplificar, serán legítimas las aproximaciones eferentes, las escrituras explicativas de la experiencia, el ocultamiento de las múltiples significaciones, la invisibilización de las multiplicidades culturales, el establecimiento de premisas universales y la reproducción de relatos periféricos a la literatura como invención y como experiencia social.

Por oposición, un marco de complejidad descartará cualquier homogeneización de la experiencia literaria, valorará la invención como aprendizaje, se fundamentará en la multiplicidad de voces culturales y comprenderá, esencialmente, que ningún contenido tendrá mayor relevancia que los contenidos sujetos en los sujetos.

En un marco de complejidad, entonces, los rituales escolares de lectura y escritura son actos de justicia que revierten el imperialismo cultural y las marginaciones discursivas a través del reconocimiento del lectoescritor literario como un sujeto social constituido por múltiples entramados históricos, relacionales y experienciales, y cuya posibilidad de aprender es la posibilidad de participar en absoluta legitimidad.

Un marco de complejidad es un camino que problematiza los roles y se sostiene en la rearticulación de consensos respecto de usos, fines y sentidos; respecto de, sobre todo, las reglas de apreciación de aquello que denominaremos aprendizaje literario escolar, mediante el diseño consensual y crítico de los ejes de intersección.

Quisiera, para terminar, esbozar tres ideas. En primer lugar, cuando afirmo que la propia estructura didáctico-curricular niega ciertas cualidades complejas, como en este caso pueden serlo la heterogeneidad significacional, las emergencias emocionales, las relaciones sociales, los contextos culturales y las capacidades inventivas, lo que afirmo es que las niega en tanto espacio de desarrollo legítimo (mediante recursos de inhabilitación) sin que ello suponga su inexistencia, es decir que, pese a que siempre significamos de manera diversa, siempre actuamos desde disposiciones emocionales, siempre actualizamos relaciones sociales y culturales y que, además, siempre poseemos la capacidad de inventar, lo que la estructura hace, en ciertos contextos y con ciertas disposiciones de uso, es no reconocer dichas cualidades naturalmente existentes.

En segundo término, y dado el punto anterior, cuando describo ciertas dimensiones de lo complejo lo hago desde la imposibilidad de abarcar la complejidad en tanto

completud, por lo tanto, juzgo pertinente asumir que el texto ofrece interrogantes por sobre certezas. De ahí que, la relación conceptual entre reconocimientos, participaciones y recursos de legitimidad urja ser explorada en contextos específicos, a fin de relevar y revelar las latencias, nudos y tensiones que operan en cada marco consensual, en cada comunidad de uso.

Finalmente, y a riesgo de rozar lo evidente, reconozco que pensar la clase de literatura escolar desde marcos de complejidad tendientes a participaciones legítimas pone en tensión aquellas condiciones institucionalizadas y naturalizadas que, de manera estructural, inhabilitan la legitimidad de participación (digo legitimidad en la presunción de un marco de complejidad) precisamente porque los discursos y herramientas asumidos como válidos son los que la restan (ahora refiero la legitimidad pensando en un marco de simplificación).

Por todo lo anterior, esta discusión excede (así lo espero) los límites de una instrucción metodológica y se ubica en las fronteras políticas de la didáctica como un acto de justicia que permita repensar las dimensiones del reconocimiento, los mecanismos participativos y, por cierto, las disposiciones de legitimidad que operan en la didactización literaria escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 9-45. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 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 el 14 de noviembre de 2020 de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>
- 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. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6 (27), 1-11. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15 (2), 97-119. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5037/503750732005>
- Culler, J. (2010). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Eagleton, T. (2009). *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. & Wenger, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), 39-160. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En Butler, J., & Fraser, N. *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp.22-66). Madrid: Traficantes de sueños.

- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>
- Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6 (4), 83-99. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (1 febrero 2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde diplomatique en español*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Gaete-Moscato, 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. doi: <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- 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. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129-150. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, 40, 12-22. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002

- Martín, R. (2016). Los Procesos de Participación Periférica Legítima en Dos Contextos Diversos. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 5(3), 205-218. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2050>
- Maturana, H. (1990). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Dolmen Ediciones.
- McLaren, P. (2015). Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Terror. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 29-66. doi:<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- 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. doi: de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20), Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>
- Murillo, F. & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <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. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 0(11), 42-80. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.254>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y Pensamiento*, XXX (58),16-22. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86020038001>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlng=es.

- Ocampo, A. & 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. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.06
- Peña-Sandoval, C. & 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 Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6871>
- Picallo, X. (2020). Modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. Sobre Literatura, teoría y enseñanza. En Picallo, X. (Ed) *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura* (pp.75-104). Comodoro Rivadaria: Editorial Universitaria de la Patagonia.
- Riquelme, A. & Quintero, J. (2017). La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96 (2), 93-105. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084>
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L, Flower., J. & Hayes, J. (Ed). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp.1-62). Buenos Aires: Lectura y vida.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Ciudad de 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 el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200005&lng=en&tlng=es
- Saavedra, S. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*,51,3-16. doi: <https://doi.org/10.17227/folios.51-8737>
- Sánchez Lara, R. (2017). La escritura narrativa como práctica crítico-interpretativa del yo: un aporte a la educación literaria desde el aula universitaria. *Revista Innovación y Desarrollo Profesional Docente*, 2, 62-74. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://educacion.ucsh.cl/wp-content/uploads/Revista-FED-N%C2%B02-Espe%C3%B1ol.pdf>
- Sánchez Lara, 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 el 14 de noviembre de 2020 de: <https://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/143>

- Sánchez Lara, R. (2020a). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15 (35), 1-13. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1844/414444>
- Sánchez Lara, R. (2020b). Educación literaria, intersecciones y exclusiones: Un marco para repensar la clase de literatura. En Ocampo, A. & Sánchez, R. (Comp). *Reinvenciones e Interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por justicia educativa*. Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://celei.cl/wp-content/uploads/2020/09/LIBRO_PRÁCTICAS-LETRADAS-EN-CLAVE-POSTCOLONIAL-E-INTERSECCIONAL_CELEI_UCSH_AGOSTO_2020_FINAL_19_09_2020.pdf
- Sánchez Lara, R. (2020c). ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el *eidos* curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 59-68. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_SanchezLara.pdf
- Sánchez Lara, R. & Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*. (en prensa).
- Sánchez Lara, R. & Sereño Ahumada, F. (2018). La familia y su potencial didáctico: una propuesta inicial desde la escritura narrativa autobiográfica. En, S. Brito, L., Basualto & R. Lizana. (Comps.). *Las familias en la construcción de un proyecto felicitante en una sociedad compleja. Desafíos, contextos y experiencias* (pp. 93-114). Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Sleeter, C., Montecinos, C. & Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools. The case of Chile. En J. Lampert & B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Cham: Springer.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Veleda, C., Rivas, A. & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF.
- Wenger, E. (2000). Comunidades de práctica y sistemas de aprendizaje social. *Organización*, 7 (2), 225-246. doi:<https://doi.org/10.1177/135050840072002>

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>

SOBRE EL AUTOR

Ricardo Sánchez Lara

Chileno. Profesor de Lengua y Literatura (UCSH, Chile), Licenciado en Educación (UCSH, Chile), Magíster en Educación (UCSH, Chile) y Doctorante en Educación (UMCE, Chile). Se desempeña como académico e investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Sus trabajos giran en torno a la Didáctica de Lengua y Literatura y la Justicia Educativa, destacando, entre su producción reciente, múltiples publicaciones de difusión científica, participaciones en encuentros de divulgación académica y trabajos en el campo literario.

Esta obra forma parte del Sello Editorial Encrucijadas Lectoras de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en octubre de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

La tesis que este ensayo aborda no deja de ser polémica: la literatura escolar es una construcción que cristaliza posiciones (y posesiones) de poder, fundamentalmente articulando relatos políticos y concepciones epistemológicas que se universalizan como repertorios estables. De ahí que, tanto las formas de relación con lo literario como sus premisas normalizadas, constituyan un particular sistema de exclusiones. El principal objetivo que el texto se propone consiste, pues, es promover la reflexión en torno a tres dimensiones que se entranan en la lectura y la escritura literaria escolar: reconocimiento, participación y recursos de legitimación. La problematización central, más allá de lo mencionado, consiste en relacionar las dimensiones de análisis con el campo, siempre complejo, de la justicia educativa ¿con qué fin? Proponer caminos posibles que permitan reflexionar sobre la posibilidad de renovar la agenda didáctica de la literatura escolar. Entre las principales conclusiones del ensayo emerge la necesidad de repensar las dimensiones de reconocimiento, la necesidad de rearticular discursos y mecanismos participativos y, finalmente, la necesidad de reconceptualizar las disposiciones de legitimación que operan en la didactización literaria escolar.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.