

Prácticas de lectura y escritura: la importancia de re-pensar al sujeto complejo para la justicia educativa¹

Ricardo Sánchez Lara²

Resumen

La lectura y la escritura son prácticas sociales con que las comunidades construyen significados; su institucionalización, en cualquier colectividad, delimita y configura las formas de acción y relación simbólica. En ese contexto y considerando que la escolarización, en tanto sistema, reproduce y media significados culturales, en el presente artículo de reflexión se propone, como objetivo principal, problematizar las prácticas de lectura y escritura escolarizadas desde la perspectiva del sujeto múltiple y de los discursos simplificadores. A partir de una revisión bibliográfica, se elaboran descripciones críticas que permiten repensar la concepción del sujeto como una construcción compleja. Entre las conclusiones destacan: la necesidad de distinguir al lectoescritor como continente y contenido, además, como creador crítico y auto-interpretativo desde su construcción experiencial diversa. La argumentación espera contribuir a la reconfiguración de la imagen del lector-escritor escolar para la justicia educativa, así mismo, situar líneas de discusión en torno a la dimensión política de la lectoescritura.

Palabras clave: prácticas letradas escolares, discursos simplificadores, sujeto complejo, justicia educativa.

Reading and Writing Practices: the importance of re-thinking the learner's complexity for educational justice

Abstract

Reading and writing are social practices communities use to produce meaning; their institutionalization in any collectivity sets limits and configures the forms of action and symbolic relationship that make sense for that community. In this context and considering that schooling as a system reproduces and mediates cultural meanings, the main purpose of this essay is to problematize the practices of reading and writing in schools, taking into account the multiplicity of the person who learns, and the simplifying nature of educative discourses. Upon a review of relevant literature, we elaborate critical descriptions that allow us to rethink the conception of the learner as a complex construction. Among the conclusions, the need to distinguish the reader-writer as continent and content, as a critical and self-interpretative creator that produce meaning from their diverse experiential construction, stands out. We hope to contribute to the reshaping of the image of the in-school-reader/writer in the context of educational justice, and to pose lines of discussion around the political dimension of reading and writing.

Keywords: school literacy practices, simplifying discourses, learner's complexity, educational justice.

¹ El artículo corresponde a un ejercicio crítico-reflexivo desprendido del marco teórico del proyecto doctoral del autor, financiado por la Beca de estudios doctorales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile, 2019-2022). El trabajo, además, es parte del proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), donde el autor participa como tesista de doctorado.

² Doctor © en Educación (UMCE, Chile), Profesor de Castellano y Magister en Educación, (UCSH, Chile). Su filiación laboral actual es la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH, Chile). Correo de contacto con el autor: rsanchezl@ucsh.cl

Recibido: 3 de noviembre 2020.

Aceptado: 4 de febrero 2021

1.- Introducción: el contexto del problema

Las formas que poseemos, heredamos y construimos para vincularnos con la lectura y la escritura están mediadas, relacional y simbólicamente, por circunstancias sociohistóricas, protocolos, agentes, creencias y estrategias políticas de institucionalización (Chartier, 2005; Rockwell, 2001). En este contexto, la escuela, entramada en complejas disposiciones ideológicas y discursivas, se convierte en una institución clave para la reproducción, generación y construcción de prácticas lectoescriturales. En efecto, en ella se distingue lo correcto, útil y válido; se seleccionan criterios de aceptación o rechazo y se determinan (también se construyen) los lenguajes de integración al espacio social considerado legítimo.

Una aproximación crítica permite constatar que la escolarización, en general, concibe sus prácticas lectoescriturales como ejercicios informativos y acrílicos que invisibilizan las múltiples diferencias de sus agentes, a través de disposiciones exclusoras y homogeneizantes (Rockwell, 2006; Sawaya, 2016; Cuesta, 2016; Zavala, 2002, 2019; Hernández-Zamora; 2019; Druker Ibáñez, 2021; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021, Sánchez Lara, 2020a, Ocampo & López-Andrada, 2019a, 2019b).

En razón de lo expuesto, el presente trabajo propone, como objetivo principal, problematizar las prácticas lectoescriturales escolares desde dos dimensiones: la complejidad y la simplificación. En el desarrollo de ambas perspectivas, el artículo espera favorecer una reflexión que permita repensar la concepción del lector-escritor escolar en clave de justicia educativa. En la primera parte del ensayo se describen y analizan algunos ejes críticos de la lectoescritura y sus dimensiones simplificadas, entendiendo simplificación como cualquier práctica que reduzca las propiedades múltiples del fenómeno letrado y limite la comprensión de sus interrelaciones coexistentes, excluyendo o negando la posibilidad expresiva y deliberativa. En un

segundo momento, se argumentan dimensiones de la lectoescritura pensadas para -y desde- el sujeto complejo, entendiéndolo como aquel constituido heterogéneamente por tejidos inseparables donde cohabitan: lo uno y lo múltiple; el orden, el desorden y el azar como emergencia (Morin, 1984, 1994).

2.- Prácticas lectoescriturales: ejes críticos y simplificaciones

Analizar la lectura y la escritura es sumirse en prácticas que poseen fines sociales: nos relacionamos lectoescrituralmente para mantener filiaciones, leer mensajería instantánea, ejercer derechos ciudadanos y develar la cotidianidad (Cassany, 2009). De esta manera, la literacidad (en tanto práctica discursiva social) se transforma en un fenómeno articulado de relaciones comunitarias que, operando en conjunto, determinan la significación con que cada colectividad genera, en dependencia de sus contextos de interacción, sus herencias y posesiones simbólicas.

La institucionalización de estas prácticas generativas de significado supone legitimar algunos espacios de producción discursiva y silenciar otras construcciones culturales (también, y por extensión, a los participantes de estas comunidades). En la escolaridad, por ejemplo, y argumentando genéricamente con base en investigaciones recientes de la región latinoamericana, lo legítimo se corresponde con perspectivas hegemónicas, modos instrumentales de relación y negaciones sistemáticas de participación y expresión agencial (López Bonilla, Tinajero Villavicencio & Pérez Fragoso, 2006; Del Pino-Sepúlveda, Del Pino-Sepúlveda & Pincheira-Fuentealba, 2016; Ramírez Molina, 2018; Mujica-Johnson, 2020; Zavala 2019; Sawaya, 2016; Druker Ibáñez, 2021).

Así las cosas, la lectoescritura escolar invisibiliza comunidades de significación (incluyendo sus marcos epistémicos), teniendo como resultado una práctica de simplificación primaria: la exclusión de ciertas experiencias no representativas del relato hegemónico, mediante diseños didáctico-curriculares monoculturales y técnicos.

Esta simplificación deviene de una racionalidad instrumental que controla los discursos educativos y construye, en contextos de lectoescritura escolar, disposiciones de desigualdad e injusticias simbólicas. El marco de injusticias se especifica en el no reconocimiento de las relaciones socioculturales y en la participación letrada como aprendizaje universal e independiente de las propias experiencias biográficas (Sánchez Lara, 2019, 2020b; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021).

Si se mira la escuela como un lugar de acción discursiva resulta evidente que las disposiciones de exclusión descritas no operan causalmente. Por el contrario, el no reconocimiento de las relaciones socioculturales y la participación letrada universal actúan recursivamente en complejas tramas interseccionales³ (Ocampo, 2016; Brah, 2013; Yuval-Davis, 2013; Sánchez Lara, 2020a). La lectoescritura escolar, de esta manera, se transforma en un objeto de revisión complejo que reúne multiplicidades ideológicas, intereses políticos y concepciones epistémicas cristalizadas, entre otras dimensiones: en el contexto curricular, los relatos docentes, los textos de estudio, el canon de lectura y las motivaciones del estudiantado (Sánchez Lara, 2020c).

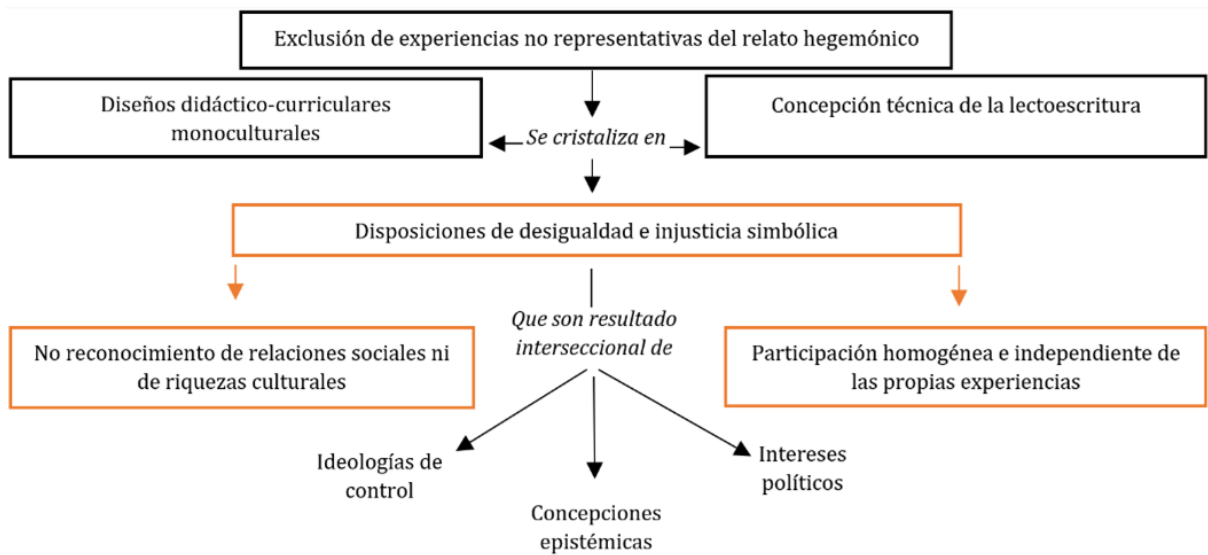
Estas cristalizaciones afectan las prácticas de lectura y escritura en varios ejes críticos de su ser escolar. Por ejemplo, la configuración del qué leer y escribir, cuándo y cómo evaluarlo y en función de qué fines, posee innumerables planos de exclusión que interactúan entre sí, subsistiendo en la idea de una realidad común que es externa a quien la experimenta y delibera. Lo que se lee y escribe, por su parte, vehicula otra serie de tramas de marginación: temáticas, líneas editoriales, criterios de legibilidad y calidad que, entre otras, vuelven a ser decisiones construidas desde disposiciones y

³ En este trabajo, y articulando múltiples aproximaciones conceptuales y políticas, se entenderá la interseccionalidad como una perspectiva teórica, multidisciplinaria y metodológica que apertura marcos explicativos y exploratorios para observar, analizar y problematizar los múltiples ejes de exclusión, simplificación y división social que se encuentran entramados dentro de los contextos interaccionales; contextos siempre atravesados por relaciones de poder, prácticas correctivas, invisibilizaciones de experiencias y debilitaciones de mecanismos participativos (representativos, expresivos y deliberativos).

posiciones de poder entrecruzadas, teniendo, en término de resultados: protocolos informados por intereses instrumentales donde las disputas étnicas y de género, las pertenencias sociales, culturales y económicas se invisibilizan en el relato de la universalidad. En suma, lo que se lee, se lee, en general, para el control y para la adquisición de competencias homogéneas; lo que se escribe, se escribe, en general, para la reproducción de ideas y para la constatación de la comprensión de lectura, es decir, para la continuidad del canon y la funcionalidad acrítica.

Es posible entonces afirmar que todo lectoescritor escolar posee ejes diferenciadores que lo hacen múltiple y complejo (ubicaciones disímiles en coordenadas políticas, biografías diversas, pertenencias culturales, relaciones sociales y disposiciones emocionales, por mencionar algunos), sin embargo, y a la luz de lo expuesto, también es posible afirmar que, en ciertos contextos, dicha multiplicidad es excluida, discursiva e ideológicamente, de la participación letrada. ¿Qué debería ser reconocido en todo acto lectoescritor? ¿Cómo repensar la participación letrada en contextos escolares para avanzar hacia la justicia educativa? ¿Cómo complejizar el estado de simplificación? Previo al desarrollo argumental de las interrogantes, y a modo de síntesis de la primera parte de trabajo, se ofrece un panorama esquemático que recoge el marco contextual de simplificaciones que constriñen las prácticas de lectura y escritura, transformándolas en disposiciones de injusticia simbólica.

Figura 1. Marco contextual de simplificaciones en prácticas letradas escolares



Fuente: Elaboración propia. La figura 1 evidencia, esquemáticamente, las relaciones de simplificación desde aquella exclusión primaria (experiencias no representativas del relato hegemónico), dando cuenta de cómo las disposiciones de desigualdad e injusticia dialogan interseccionalmente con ideologías de control, concepciones epistémicas e intereses políticos. Lo relevante, de acuerdo con lo propuesto en este texto, es que en las cristalizaciones didácticas y curriculares se reducen las propiedades múltiples y complejas del fenómeno letrado, al mismo tiempo que se limita la comprensión recursiva de las interrelaciones propias de las prácticas escolares de lectura y escritura.

2.1.- Aproximaciones a la complejidad lectoescritural

Se ha señalado que las simplificaciones que modelan y determinan el proceso lectoescritor devienen de una marginación primaria: la exclusión de ciertas experiencias no representativas del relato hegemónico, mediante diseños didáctico-curriculares monoculturales y técnico-funcionales. Así las cosas, y si de esta distinción fundante emergen otras reducciones ideológicas que construyen una escolaridad de reproducción cultural, se estaría en posición de afirmar que la lectoescritura

escolarizada determina, en general, injusticias simbólicas que niegan el reconocimiento de las diferencias y la participación política (Fraser, 2005, 2008).

En la escritura escolar, si bien se reconoce el derecho a la alfabetización, se enfatiza, en términos genéricos, en la acción normativa y no en los alcances políticos, creativos ni epistémicos del acto escritural (Alvarado, 2001; Frugoni, 2006; Nussbaum, 1995). Se escribe para pertenecer a la norma cultural imperante, no para producir perspectivas o discursos desestabilizadores; se escribe para medir, no para transformar. En la lectura, por su parte, se reconoce el mismo derecho constitucional de acceso, sin embargo, se tecnifica para la evaluación con lenguajes homogéneos que impiden leer y leerse como agentes de ciudadanía política. Ambos reconocimientos son simplificaciones con las que se apela a la reproducción de la injusticia y no a la transformación compleja de quien lee y escribe como miembro relacional de la cultura.

¿Qué debería ser reconocido en todo acto lectoescritor? ¿Cómo complejizar el estado de simplificación? Un lectoescritor complejo debiese participar de una ciudadanía democrática, como diría Nussbaum (2016), desde la imaginación narrativa y la capacidad crítica (también autocrítica) como oportunidades relacionales para comprender las diferencias y las exclusiones, más incluso, para transformar la desigualdad epistémica en justicia educativa, pues, como se ha esbozado, la comprensión de las diferencias socioculturales, lectoescrituralmente hablando, puede simplificarse en usos correctivos que reaccionen a las consecuencias de la exclusión o comportar acciones transformadoras que interpelen sus causas (Fraser, 2016).

De manera correctiva, en la escuela se participa de la lectoescritura dando protagonismo instrumental y debilitando las posibilidades deliberativas bajo la premisa del déficit y la compensación. Prácticas transformadoras y complejas, por el contrario, relevan la experiencia biográfica como constitutiva de riquezas socioculturales y permiten, en suma, explorar y fortalecer las condiciones de autodescubrimiento, además de reconocer multiplicidades de escenas, tiempos y

localizaciones del poder. Las prácticas de lectura y escritura, en tanto actos de emancipación, operan mezclando las significaciones personales con los nuevos consensos construidos con los textos, revelando, en este diálogo, una literacidad central: las relecturas y reescrituras del propio sujeto social en contextos de desigualdades estructurales (Sánchez Lara 2020a, 2020b; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021).

Como señala Chartier (2010), cada lector en cada circunstancia es una singularidad atravesada por las concepciones de su comunidad y por las relaciones significacionales de su tiempo. A partir de esta idea y dada la argumentación hecha respecto a la constitución múltiple de cada sujeto lectoescritor en contextos escolares, pensamos que las prácticas de lectura y escritura reclaman una urgencia basal: educar desde la aceptación de las experiencias diversas para una justicia educativa sustentada, críticamente, en la lectoescritura de sujetos complejos.

Repensar a las y los sujetos desde la complejidad de sus experiencias supone, entonces, reconfigurar las prácticas de lectura y escritura no con fines técnicos ni reproductivos de un relato cultural hegemónico, sino, situándolos en coordenadas emancipatorias y políticas. Como se ha dicho, una educación lectoescritora técnica desplaza la experiencia y el potencial generativo a la explicación universal; homogeneiza la multiplicidad y agudiza los discursos (también las prácticas) de marginación. Por el contrario, una educación lectoescritora compleja interpela las biografías para mirar y aprender desde las propias tramas interseccionales, problematizar las simplificaciones y reconocer los nudos de poder que nos configuran (Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2021).

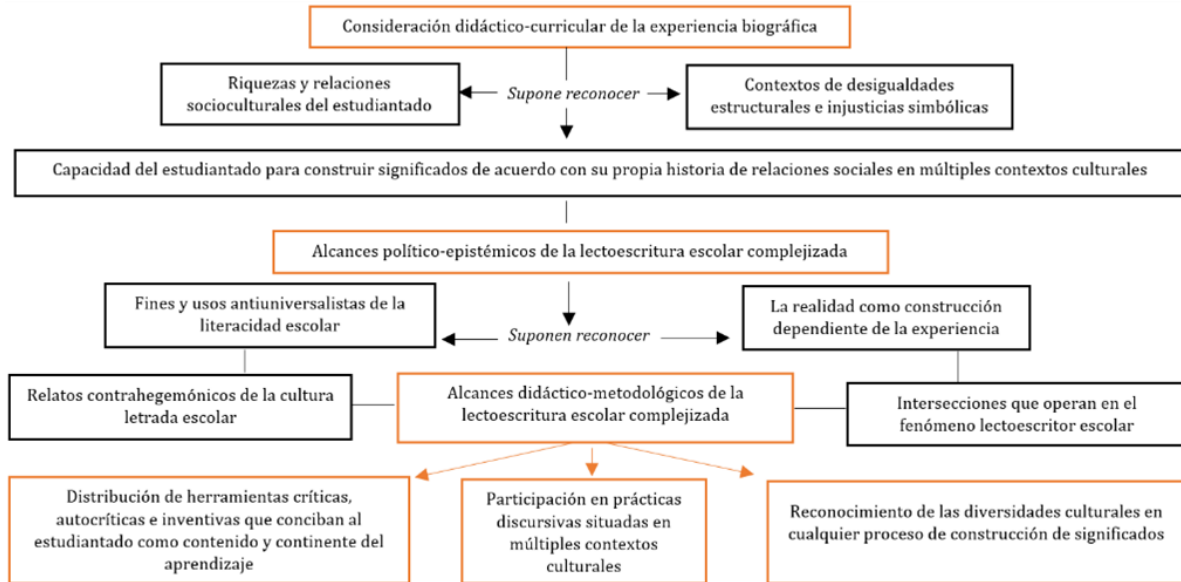
Enseñar a evaluarse en los relatos culturales es condición para repensar la lectoescritura como práctica crítico-interpretativa del sí mismo, avanzar hacia la comprensión del sujeto múltiple y configurar marcos de análisis interseccionales para las propias -y ajenas- barreras excluseras. Es relevante, de este modo, reconocer en todo lo que se lee las capas de dominación intervinientes, cuestionarlas, relacionarlas

con los contextos de producción y ponerlas en diálogo con las propias experiencias. En cuanto a la escritura, las prácticas escolarizadas deben propender hacia la argumentación y la invención como actos transformadores.

En la lectoescritura para la complejidad y la justicia educativa, no basta con reconocer las diferencias ni redistribuir las condiciones de acceso y permanencia, si no se problematizan las injusticias culturales y epistemológicas reconociendo, primariamente, la multiplicidad de experiencias de significado en marcos que legitimen las pertenencias socioculturales diversas. El camino hacia una justicia educativa está en alfabetizar para la participación ciudadana y la representación política, esto supone, de momento: 1.- distribuir herramientas de lectura para interpretar y reconocer en el sí mismo, en los otros y en los discursos, las múltiples diferencias y exclusiones, 2.- generar espacios de participación escritural con argumentaciones transformadoras e instalar la imaginación narrativa como práctica crítica e inventiva (Sánchez Lara, 2019, 2020a, 2020b).

Al igual que en el apartado anterior, se ofrece un panorama esquemático que recoge el marco de dimensiones críticas que deben, a juicio de este artículo de reflexión, problematizarse con la finalidad de complejizar la lectoescritura escolar en clave de justicia educativa.

Figura 2. Marco de dimensiones críticas: literacidad escolar en clave de justicia educativa



Fuente: Elaboración propia. La figura 2 propone, desde un marco de complejidad, repensar la imagen de los lecto-escritores escolares comprendiendo que la emergencia de la voz biográfica cristaliza, en todos los casos, la heterogeneidad como condición de base para cualquier aprendizaje situado en el marco de la literacidad, debido a que, en esa expresión agencial coexisten lo social, lo cultural y lo individual (de ahí su fin antiuniversalista).

3.- Conclusiones y aperturas

Esta reflexión no pretende transformarse en una directriz metodológica. Las categorías de simplificación y las posibilidades de complejización que hemos expuesto, en ningún caso representan prescripciones, más bien, introducen aperturas para repensar la configuración lectoescritural en contextos que pretendan la justicia educativa, poniendo al centro de la revisión a los sujetos, múltiples y complejos, e interpelando los sentidos y fines de esta particular literacidad escolar.

Partimos señalando que la lectura y la escritura son prácticas sociales con que las comunidades construyen significados y que su institucionalización, en cualquier

colectividad, delimita sus formas de acción y relación simbólica. A propósito de problematizarlas desde la perspectiva del sujeto múltiple y de los discursos simplificadores, nos es posible concluir que las prácticas de lectura y escritura escolarizadas presentan, en general, simplificaciones que desarticulan la complejidad y despolitizan la revisión de los relatos con que la cultura escolar perpetúa y reproduce su funcionalidad, así mismo, niegan la reflexión sobre la estructura y el ambiente natural donde la literacidad es una práctica generadora de significados y un mecanismo de participación cultural.

Como contrapunto, postulamos que repensar al sujeto lectoescritor dentro de redes interseccionales y para una justicia educativa supone abrir nuevas agendas didácticas para la lectura, que permitan el reconocimiento del yo y del otro como múltiples y complejos atravesados por ejes de marginación. Las nuevas agendas deben interpelarse escrituralmente en los mismos términos tecnificados y repensar los productos textuales, sus fines y sentidos, para avanzar hacia una imaginación narrativa y una permanente criticidad textual a través de prácticas de escritura que permitan el desplazamiento, desde la reproducción de ideas, hacia la creación de discursos políticos, problematizadores y estéticos.

Las prácticas lectoescritoras para la justicia educativa, en nuestra perspectiva, deben ser reconfiguradas para la concepción de un sujeto múltiple y complejo, es decir, repensadas para observar la constitución simplificada de las relaciones y las experiencias de lectoescritura como espacios donde somos contenidos y continentes de los significados. En tal sentido, lo único que la instrumentalización no puede controlar es la diversidad de experiencias, el azar emergente en la construcción narrativa e histórica de los sujetos situados en múltiples coordenadas socioculturales, por ello, insistimos en el reconocimiento de una educación que transforme la generalización de las diferencias en innúmeros espacios de legitimación deliberativa y recupere las subjetividades a través del reconocimiento de su complejidad.

Es necesario, en esta lógica, redistribuir las posibilidades de expresión, no para tecnificar el saber, sino para legitimar la creación de las comunidades y reclamar espacios políticos. La lectoescritura, vista así, se transforma en un ejercicio para la complejidad que subvierte la homogeneidad; si el contenido por conocer es el sujeto y sus desplazamientos hacia la memoria cultural, no hay verdades que controlar sino múltiples complejidades por reconocer; si la experiencia es generadora de consensos y significados, su lugar natural no es la universalidad sino el reconocimiento de la biografía como contenido y continente de textualidades transformadoras que construyen ciudadanía.

Sin otro fin que sistematizar los argumentos propuestos, se presenta, como cierre, un cuadro contrastivo que da cuenta de la simplificación y de la complejización lectoescritural en contextos escolares, a partir de cuatro dimensiones centrales en clave de justicia educativa (1. premisa político-ideológica, 2. reconocimiento y participación, 3. distribución didáctica y, 4. diferencia y mismidad).

Tabla 1. Simplificación y complejización lectoescritural en contextos escolares: un contraste en clave de justicia

Dimensiones centrales en clave de justicia educativa	Simplificación lectoescritural en contextos escolares	Complejización lectoescritural en contextos escolares
Premisa político-ideológica	Desestimación de las intersecciones políticas y epistémicas: ausencias deliberativas.	Comprensión crítica de las intersecciones políticas y epistémicas: comunidades deliberantes.
Reconocimiento y participación del estudiantado	Reconocimiento competencial como zona de contacto lector: participaciones parciales y técnicas de la experiencia.	Reconocimiento de multiplicidad de zonas de contacto lector: participaciones tendientes a la complejidad, considerando la experiencia como gatillante de acciones inventivas, plurisignificativas, emocionales, reflexivas, autorreflexivas y críticas.
Distribución didáctica para la literacidad escolar	Distribución de recursos considerando al estudiantado como continente de contenidos independientes de su experiencia.	Distribución de recursos considerando al estudiantado como contenido y continente de saberes nunca independientes de su experiencia.
Diferencia y mismidad	Homogeneidad como premisa legítima: exclusión biográfica.	Heterogeneidad como premisa legítima: inclusión biográfica.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2001). *Entre líneas*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En Zapata, M., García, S., Chan de Ávila, J. (Coord.). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (págs. 14-20). Berlín: Aimee Heredia.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

Chartier, R. (2005). *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Chartier, R. (2010). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e invenciones*. Barcelona: Gedisa.

Cuesta, C. (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En Sawaya, S., Cuesta, C. (Coord). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (págs. 20-42). Universidad Nacional de la Plata.

Del Pino-Sepúlveda, M., Del Pino-Sepúlveda, A., & Pincheira-Fuentealba, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía "Enlazando mundos". *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 120-140. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>

Druker Ibáñez, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles Educativos*, XLIII (17), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>

Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, (4) 6, 83-99. <http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic-fraser.pdf>

Fraser, N. (1 febrero 2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde diplomatique en español*. <https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la literatura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

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. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.

López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G., & Pérez Fragoso, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200009&lng=es&tlng=es.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>

Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 0(11), 42. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.254>

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502016000100002&script=sci_abstract&tlng=es

Ocampo, A. (2016). *Documento de Trabajo Número 1. Interseccionalidad y Derecho a la Lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la "ciudadanía" y el "fomento de la Lectura" desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.

Ocampo, A., & López-Andrada, C. (2019a). Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. [Readings of the multiplicity: for the articulation of the right to reading from the relational perspective] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 31-43. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/68665/42686>

Ocampo, A., & López-Andrada, C. (2019b). Políticas culturales y construcción de ciudadanía: ámbitos críticos para una justicia social. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 78-103. <https://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/270>

Ramírez Molina, C. (2018). Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 3-32. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.30704>

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26. <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>.

Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>

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. <http://revista.celei.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. <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1844/414444>

Sánchez Lara, R. (2020b). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Ediciones CELEI. <http://celei.cl/wp-content/uploads/2020/11/Documento-de-Trabajo RICARDO-SANCHEZ FINAL FINAL 21 11 2020.pdf>

Sánchez Lara, R. (2020c). Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa. En, A. Ocampo González., & R. Sánchez Lara. (Comps). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp.103-115). Ediciones CELEI. https://www.researchgate.net/publication/344287082_Sanchez_Lara_2020_Educacion_literaria_y_literatura_escolarizada_Desafios_en_el_marco_de_la_justicia_educativa

Sánchez Lara, R., & Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, 23, 1-18. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/585/378>

Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En Sawaya, S., Cuesta, C. (Coord). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (págs. 9-19). Universidad Nacional de la Plata.

Yuval-Davids, N. (2013). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación. En Zapata, M., García, S., Chan de Ávila (Coord.). *La interseccionalidad en debate* (págs. 21-34). Berlín: MISEAL.

Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>