

Inclusión y justicia simbólica en *experiencias lectoliterarias escolares*

Inclusion and Symbolic Justice in the Experiences of Teaching School Children how to read Literature

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 26 de junio de 2021
Fecha de aceptación: 11 de marzo de 2022
Fecha de disponibilidad en línea: octubre de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.ijse

RICARDO ANTONIO SÁNCHEZ-LARA
ricardo.sanchez2019@umce.cl

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CHILE

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

Para citar este artículo / To cite this article

Sánchez-Lara, R. A. (2022). Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–20. doi: 10.11144/Javeriana.m15.ijse



Resumen

El objetivo del artículo es analizar, desde la perspectiva de la justicia simbólica, diversas dinámicas de exclusión en experiencias lectoliterarias escolares. Con un diseño cualitativo se examinaron doce ocurrencias de seis estudiantes chilenos, reportadas con incidentes críticos y entrevistas de trayectorias lectoras. Entre los principales resultados destaca cómo la lectoliteratura escolar, bajo ciertas circunstancias relacionales y con independencia de los tipos de financiamiento educativo (público, particular o mixto), propicia injusticias simbólicas que legitiman identidades y representaciones de verdad, al tiempo que deslegitiman experiencias lectoliterarias extraescolares, aprendizajes diversos y riquezas agenciales del estudiantado (imaginación, plurisignificación, deliberación e invención).

Palabras clave

Inclusión; justicia social; educación literaria; experiencia lectora

Abstract

The aim of the article is to analyze, from the standpoint of symbolic justice, different dynamics of exclusion in teaching schoolchildren how to read literature. Employing a qualitative approach, it examined the experiences of six students in Chile who spoke of difficult incidents and interviewed them about the development of their reading skills. Among the main results, it found that, under certain relational circumstances, and regardless of the nature of the educational institution (public, private or mixed), the methods of teaching reading foster symbolic injustices which legitimize certain identities and representations, and, at the same time, invalidate out-of-school experiences of reading, a variety of alternative approaches to learning and the richness of the way the student body learn when they exert their own agency (and benefit from imagination, a plurality of meanings, deliberation and invention).

Keywords

Social inclusion; social justice; educación literaria; experiencia lectora

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación es parte de la tesis doctoral *Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa*, vinculada al proyecto FONDECYT Regular 1190517, *Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX* (2019-2022). Su origen discursivo corresponde al término de la primera fase investigativa (iniciada en 2019 y terminada en 2021).

Introducción y presentación del problema

La lectura literaria escolar, como objeto y fenómeno, es una preocupación científica permanente. Se ha teorizado su finalidad competencial y su sentido sociocultural, se han investigado los modos lectores del estudiantado y del profesorado, la emergencia de nuevos soportes de lectura y su relevancia didáctica, las posibilidades revitalizadoras del canon y la historicidad de su enseñanza (Asfura & Real, 2019; Ballester & Ibarra, 2017; Bombini, 2008; Caro Valverde & González García, 2013; Lluch & Sánchez-García, 2017; Mendoza Fillola, 2010; Munita, 2018; Núñez, 2016).

Pese a lo anterior, es posible afirmar que existe una indagación poco desarrollada, referida a la relación entre justicia simbólica, inclusión y lectura escolar de textos literarios. Si bien algunas investigaciones han problematizado los modos de participación del estudiantado lector desde la justicia y la exclusión (Acevedo & Gómez, 2021; Ballester Pardo, 2021; Ocampo & López-Andrada, 2020; del Pino *et al.*, 2019), es preciso sostener que estas aproximaciones no son ni mayoritarias ni sistemáticas, pese a que múltiples evidencias demuestran la relevancia de la justicia como tópico educativo (Bassegy, 2016; Ben Shahr, 2017; Martin, 2020; Merry, 2020).

¿Qué dinámicas exclutoras habitan el fenómeno lectoliterario escolar? ¿Cómo estas dinámicas favorecen la construcción de identidades y representaciones de verdad? ¿Qué principios de injusticia simbólica coexisten en este particular uso letrado? El presente artículo propone analizar, en experiencias lectoliterarias escolares, diversos mecanismos de exclusión desde la mirada crítico-analítica de la justicia simbólica. Para tales fines, inicialmente se expondrán algunos referentes conceptuales de la inclusión educativa y de la experiencia lectoliteraria; acto seguido, se explicitarán los criterios y sentidos metodológicos para, en un tercer momento, presentar y analizar los resultados desde tres dimensiones: relaciones sociales en torno a la lectura literaria, construcción de identidades lectoras y representaciones de verdad respecto al fenómeno lectoliterario escolar.

Marco conceptual

Inclusión, exclusión y justicia simbólica

Para Booth y Ainscow (2011), la inclusión en educación supone, entre otras cosas, estrechar vínculos entre comunidades escolares y territoriales, incrementar la participación didáctica y reestructurar las políticas de valoración de las diferencias para eliminar las exclusiones y sus consecuentes barreras de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la inclusión excede los relatos meramente deficitarios para ubicarse en las disputas, fronteras y complejas, de lo político y lo epistémico (Druker Ibáñez & Sánchez Lara, 2021; Ocampo, 2017).

La agenda de la inclusión educativa en América Latina, marcada por la violencia colonial y por sus consecuentes razonamientos hegemónicos, tiende a la construcción de un marco definitorio amplio y se orienta a dos proyectos sociopolíticos: rediseñar sus políticas con enfoque de derechos y avanzar hacia la supresión de los discursos de homogeneidad, reposicionando la riqueza de las comunidades y transformando las relaciones pedagógicas desde la participación (Blanco & Duk Homad, 2011; Ramírez, 2020).

En términos teóricos, la inclusión es un cuerpo de saberes de y para la justicia que reconoce la diversidad y la multiplicidad como relacionalmente constitutivas, pero así también, y como cualquier otra construcción epistemológica, es un sistema posdisciplinar que tensiona el diálogo entre sujetos, realidades, naturalezas, límites y mecanismos del conocer como acción de la experiencia (Druker Ibáñez & Sánchez Lara, 2021; Ocampo, 2017).

Esta comprensión de lo inclusivo se yergue como un desafío crítico y analítico por dismantelar las injusticias simbólicas, en tanto opresiones y dominaciones que invisibilizan experiencias e incapacitan desarrollos agenciales (Young, 2011). En tal sentido, la condición epistémica de la educación inclusiva cuestiona los dispositivos del poder (su formación y continuidad), tensionando las formas de conocimiento hegemónicas y construyendo una gramática "otra" capaz de problematizar la multiplicidad de mecanismos de exclusión (Ocampo, 2017).

La asimilación de la experiencia social reconoce una garantía desde lo político y lo epistémico de la inclusión como justicia: la relación entre el observador y la observación. La injusticia epistémico-simbólica, precisada como exclusión y con latos antecedentes en Latinoamérica (Santos, 2014), ha implicado validar la independencia entre quien observa (construyendo realidad y significados) y aquello observado (asumido y aceptado) como externo a la producción de verdad biográfica (Maturana, 1995). Desde esta perspectiva, la inclusión educativa es, en tanto respuesta

político-epistemológica, la aceptación de la producción de saberes legítimos y ontológicamente constitutivos de sentido (Lave & Packer, 2011).

La visibilización o el reconocimiento de esta legitimidad, como señala Honneth (2011), no solo designa hechos cognitivos, sino también éticos y estéticos. De lo anterior deviene que cualquier lucha por la inclusión sea una lucha por la justicia simbólica, es decir, por aquello que Fraser (2008) entendiera como subversión a modelos de representación y reconocimiento que operan haciendo ilegítimas las experiencias (saberes y haceres experienciales desplazados por discursos hegemónicos).

Lectura literaria escolar: ¿experiencias de justicia?

Las prácticas de lectura escolarizadas son acciones sociales que se heredan y construyen a partir de mediaciones culturales, ideologías, protocolos de uso, agentes, creencias y estrategias políticas de institucionalización (Chartier, 2005). Al ser una práctica social, en la lectura literaria escolar operan las mismas dimensiones que en cualquier uso de la literacidad, es decir, elementos materiales y simbólicos que, en determinados contextos, pueden favorecer la inclusión o la exclusión.

Zavala (2019), por ejemplo, ha reportado múltiples injusticias sociolingüísticas (simbólicas) trasuntadas como exclusiones que se materializan en acciones orientadas desde discursos de igualdad de oportunidades y calidad educativa, pero particularizadas en usos técnicos bajo un supuesto de neutralidad ideológica. De manera específica, sugiere disposiciones político-didácticas que universalizan los contextos particulares y construyen procedimientos que deslegitiman la diversidad sociolingüística, aceptando sustratos descriptivos y prescriptivos donde se asume “como correcto e inevitable que ciertos tipos de lenguaje tengan más prestigio que otros” (p. 15).

Refiriendo en particular la experiencia lectoliteraria escolar, es preciso aceptar que esta, como ocurrencia, permite aprender de sí y del mundo (en tanto construcción dinámica y situada de realidad) dada la interrelación recursiva, señalada por Jauss (2002), de tres funciones básicas: *poiesis* (función creativa e imaginativa devenida del conocer), *aisthesis* (función de recepción mediada por las sensaciones diversas de cada lector) y *catharsis* (función liberadora que se cristaliza en la acción constructiva de realidad). Sin embargo, y tal como advierte Larrosa (2006), no todas las lecturas pueden ser analizadas en esta tríada, porque no en todos los casos su presencia permite propiciar el decir, sentir y pensar que aún no se sabe decir, sentir ni pensar. Para este autor, la experiencia de lectura literaria es aquello que *me pasa* y no solo aquello que ocurre y, por lo tanto, es una experiencia estética configurada por lo que coexiste en el acontecimiento: algo que lo dispara, un principio de reflexividad generado en el yo de la experiencia y

una transformación en el flujo del acontecimiento focalizada en el lector como zona de paso.

Entendiendo, entonces, las experiencias lectoliterarias escolares como distinciones y construcciones de realidad susceptibles de ser expresadas, constitutivas del participar didáctico y construidas por multiplicidad signifi- cacional, transacciones y riquezas socioculturales (Gergen, 2007), se asume, en este trabajo, que dichas experiencias estéticas, en ciertas condiciones didácticas, pueden ser parte de complejos mecanismos de exclusión.

Marco metodológico

Enfoque y diseño

Dado que importó relevar las experiencias lectoliterarias del estudian- tado y sus potenciales disposiciones excluidoras sin pretensión de generalizar ni controlar, hipotética ni deductivamente, las construcciones de sentido emergidas en la naturaleza de los relatos, la investigación propuso un enfo- que cualitativo (Flick, 2015).

En cuanto al diseño, se asumió una disposición biográfica-narrativa con dos especificidades: modelo fenómeno-producto y revisión con método de análisis paradigmático (Bolívar *et al.*, 2001). El primer componente implicó que las experiencias fueran estimadas productos textuales; el segundo, que el análisis de información operase desde categorías definidas por antece- dentes teóricos.

Participantes

El objeto de investigación (la experiencia de lectura literaria escolar) fue observado en el relato de seis estudiantes chilenos provenientes de tres establecimientos científico-humanistas, mixtos y representativos de tres tipos de dependencias administrativas: particular subvencionado, público y particular pagado. Los seis participantes se definieron a partir de la explícita consideración de los siguientes criterios: voluntariedad, pertinencia curricu- lar (3° o 4° medio, es decir, los últimos cursos de la enseñanza obligatoria), paridad de género y equivalencia de autorreconocimientos. En torno al último criterio, se procuró contar con igual número de estudiantes que de- clararan tener mayor y menor afinidad con la lectura literaria.

Dado que en la presentación de resultados se mostrarán paráfrasis y citas textuales a diversos fragmentos del corpus (doce experiencias lectoras y seis entrevistas semiestructuradas), se generó un sistema de simbolización que, como expresa la tabla 1, otorgó a cada participante un código especí- fico signado con la vocal *E* (estudiante) y con un número de distinción (entre el 1 y el 6).

Tabla 1.

Codificación de participantes para análisis y discusión de resultados

Colegio	Sexo	Autorreconocimiento	Codificación
Público	Femenino	(+) lectora	E (1)
Público	Masculino	(-) lector	E (2)
Cofinanciado	Femenino	(-) lectora	E (3)
Cofinanciado	Masculino	(+) lector	E (4)
Particular	Femenino	(+) lectora	E (5)
Particular	Masculino	(-) lector	E (6)

Fuente: elaboración propia

Técnicas de producción de información

Se solicitó a los participantes escribir dos hechos significativos de su historia de relaciones con la lectura literaria escolar, uno que consideren favorable y otro que juzguen desfavorable (de acuerdo con la valoración que cada observador otorgue a los hechos y en la aceptación total de la validez epistémica de dichos relatos). Así las cosas, se construyó un corpus inicial de doce incidentes críticos autobiográficos que dieron cuenta de episodios relevantes en la historia relacional de experiencias lectoliterarias escolares, en atención especial a sus lugares de ocurrencia, los hechos críticos y las personas implicadas.

Tras la escritura de los textos, los seis estudiantes fueron entrevistados de manera individual, a fin de profundizar en los episodios relatados. En tanto segunda técnica de producción de información, la entrevista permitió poner en diálogo los incidentes críticos con sus propias trayectorias lectoras, atendiendo a la recuperación de las experiencias narradas, las opiniones sobre los hechos y la relación entre estas y otras ocurrencias lectoliterarias de sus propias biografías (tanto escolares como extraescolares).

En suma, la primera técnica (episodios críticos) permitió una aproximación inicial a las experiencias que, posteriormente, fue profundizada en las entrevistas de acuerdo con los mismos espacios discursivos que emergieron como relevantes. Ambas técnicas, de este modo, se convirtieron en insumos metodológicos no analíticos, lo que quiere decir que, para efectos del análisis de resultados, las informaciones obtenidas constituyeron un gran entramado discursivo que se presentará, en el desarrollo del artículo, como unidad analítica sin distinción entre fuentes de origen.

Metodología del análisis

Las entrevistas de trayectorias lectoras y los relatos de incidentes críticos fueron examinados desde el análisis crítico del discurso, aceptando así su premisa inicial de que más allá de las estructuras discursivas coexisten

problemas sociales y asuntos políticos-ideológicos que actualizan el poder como relación (Van Dijk, 2009). Para los fines de este trabajo, se operacionalizó el análisis considerando el modelo teórico propuesto por Fairclough (2008), a fin de observar, en la totalidad del corpus, tres dimensiones entramadas: relaciones sociales con la lectura literaria, construcción de identidades lectoras y representaciones de verdad en torno al fenómeno lectoliterario escolar.

La razón teórico-metodológica de operacionalizar desde Fairclough (2008) deviene de la riqueza analítica que entregan sus aportes conceptuales, a saber: las huellas discursivas que emergen explícita o tácitamente en los discursos son potenciales construccionales de identidad y realidad en medio de relaciones socio-discursivas que ocurren como prácticas sociales. Por tal razón, y dado que según el autor ningún enunciado opera en independencia de sus entramados socioculturales (e ideológicos), el análisis de las tres dimensiones señaladas permitió examinar la recursividad dinámica de las estructuras sociales que, en torno a la lectura literaria escolar, construyen dominios específicos que adquieren legitimidad y poder al mismo tiempo que otras estructuras pierden validez y fuerza enunciativa.

Resultados: análisis y discusión

Relaciones sociales en experiencias lectoliterarias

Las relaciones sociales analizadas se caracterizan por ofrecer una distinción entre aquellas que operan legítimamente en el espacio didáctico y aquellas que, siendo parte de las relaciones extraescolares con lo literario, pierden legitimidad. En el primer caso, los modos de vinculación escolar están condicionados a la lectura como calificación, omitiendo comprensiones diversas y enfatizando en procedimientos universales, es decir, en lecturas más “estructuradas, con más materia; todo más cuadrado, con nota, con tiempo y con comprensión de lectura; todo muy parecido entre todo” (E2).

En efecto, las y los participantes indican que sus relaciones sociales escolares con lo literario están exclusivamente vinculadas al logro académico a través de pruebas de control lector. Por ejemplo, E2 señala que la institucionalización de lo literario se tiñe de “carga académica y presión por las notas”, E3 califica este espacio relacional como “recto y enfocado en los exámenes”, mientras que E5 y E6 afirman que su mayor preocupación es siempre memorizar lo que se les preguntará en las pruebas.

En cuanto a las relaciones lectoras extraescolares, estas pierden visibilidad en las experiencias reportadas toda vez que se alejan de las configuraciones didácticas descritas y que representan espacios relacionales situados en las biografías no escolares del estudiantado. Por ejemplo, E6 declara leer

mucho *manga* junto a un grupo de amigos, pero fuera del colegio, porque, en su argumentación, el espacio para los gustos propios no puede ser la escuela, dado que “el colegio no es para que uno decida qué leer, ahí solo están los temas para que aprendamos materias”. E2 advierte que suele ver mucho cine y escuchar rap, y que, como consecuencia, ha derivado a lecturas relacionadas con ambos registros estéticos, pero, al igual que E6, estas operan como prácticas extraescolares sin reconocimiento didáctico.

Coincidentemente, E1 y E5 han desarrollado sistemas relacionales para comentar (con familiares y amigos) los productos culturales que consumen. Sin embargo, en las entrevistas señalan que esas prácticas no pueden darse en la escuela, porque ahí “uno no siempre decide ni conversa sobre las cosas que nos pasan de manera emocional con los textos” (E5). En el mismo tenor, E4 relata que cuando comenta las obras literarias con su familia es “todo distinto porque nadie, técnicamente, está en lo correcto o en lo incorrecto, y en la escuela siempre hay una que debe ser la correcta”.

Lo anterior no solo demuestra que existe una concepción predominante de la lectura como comprobación controladora (Munita & Pérez, 2018), sino además que existen (al menos en los casos reportados) ciertos mecanismos de deslegitimación de las experiencias estéticas concretados en mediaciones no deliberativas y no conducentes al desarrollo agencial ni a la autoexploración. Sobre este particular, la evidencia demuestra que los espacios deliberativos en la lectoliteratura escolar son relevantes por cuanto permiten la construcción de hábitos lectores, interacciones afectivas y volición para decidir qué leer y cómo llevar adelante trayectorias lectoras (Dalla-Bona, 2017; Junqueira de Souza & Cosson, 2018).

Por otra parte, la evidencia indica que la mediación, tendiente al desarrollo de la autoexploración por sobre el desarrollo de competencias medibles universalmente, determina la profundidad de los aprendizajes literarios (y del sí mismo) porque favorece la inclusión, la creatividad, la problematización sobre el bien común y la extrapolación de tramas narrativas con los propios conflictos biográficos (Calvo, 2019; Kim, 2015; Marlatt, 2018; Schrijvers *et al.*, 2016; Troncoso Araos & Navarro Carvalho, 2019). Otras investigaciones demuestran que los sistemas didácticos basados en la conversación literaria reportan enriquecimiento personal, social y cultural (Kamalova, 2015; Elkad-Lehman & Poyas, 2020), o que las conversaciones interpretativas, cuando son parte de diseños didácticos pensados para la producción creativa y la autorreflexión, favorecen la explicitación de disposiciones emocionales y fomentan la agencia y la autoría (Cavalli, 2019; Jusslin & Höglund, 2020).

Desde la perspectiva de la inclusión como justicia es posible afirmar que, de acuerdo con lo relatado en las experiencias que componen el corpus, no solo no estarían dándose estos sistemas interaccionales, sino que,

además, estarían propiciándose exclusiones simbólicas mediante la inclusión a disposiciones de homogeneidad donde no son legítimas las riquezas relacionales extraescolares.

Antes se dijo que, dadas ciertas condiciones, la experiencia lectoliteraria escolar como ocurrencia permite aprender de sí y del mundo. Para tal caso, debiesen interrelacionarse e intencionarse tres funciones de recepción: la creativa que acontece en el conocer (*poiesis*), la receptivo-interpretativa (*aisthesis*) que opera en la construcción de significados y la catártica (*catharsis*) que materializa, mediante expresiones discursivas, el proceso construccional (Jauss, 2002).

La catarsis, vale decir, la expresión de aquello que *me* pasa (Larrosa, 2006), es consecuencia de un “algo” que gatilla la reflexividad y se convierte en un decir de la experiencia. En este sentido, E6 señala que su buena experiencia está gatillada por un recuerdo de infancia, ya que, años atrás, leyó un libro que le recomendó un amigo y que tuvo que volver a leer para ser calificado (en la escuela). Al hacerlo, rememoró la amistad y las anécdotas de niñez (función creativa), al mismo tiempo que interpretó, en todos los momentos de la lectura, que eran él y su compañero los que realizaban las acciones (función receptivo-interpretativa). Sin embargo, nada de esta conexión emocional fue incluida en la dinámica lectora, mucho menos en el decir catártico de la experiencia, porque, como afirma, “no tuve ninguna posibilidad de decir lo que el libro me generó, eso de conectarme con mi identidad de la infancia, porque la profe solo hizo la prueba” (E6).

En un tenor semejante, E5 relata que, hace unos meses, su abuelo y su padre vieron una obra de teatro basada en una novela que tuvo que leer en la escuela. En conversaciones familiares comentaron qué sintieron, cómo la valoraron y qué diferencias había entre la novela y la teatralización (función receptivo-interpretativa). E1 relata que un amigo, meses atrás, le recomendó leer un libro y que, tras hacerlo, desarrollaron un sistema de interpretación en el cual debatieron significados, analizaron posibles conexiones con la realidad social del país y buscaron hechos de sus propias vidas que estuvieran representados por uno o por varios personajes (función receptivo-interpretativa). Estas experiencias vitales, sin embargo, quedaron extraviadas en el flujo didáctico de la lectura como medición, lo que sugiere no solo la exclusión de las relaciones sociales extraescolares, sino, además, la inclusión en un sistema evaluativo donde, como señala E4, prima la visión del profesorado por sobre la multiplicidad de interpretaciones posibles: “Por ejemplo, en una novela de terror, si yo he vivido sin ninguna experiencia paranormal no voy a interpretar las mismas cosas que alguien que sí. Aunque leamos las mismas palabras, los sentimientos y los miedos siempre serán distintos”.

Las relaciones legitimadas en la escuela, es decir, aquellas donde lo literario está vinculado al aprendizaje de mecanismos universales que son medibles en calificaciones, pareciera, a partir tanto de los relatos como de las entrevistas, presentar mayor recurrencia en las experiencias biográficas de lectura literaria escolar. Las y los participantes afirman que lo más frecuente son las lecturas individuales, silenciosas y vinculadas a la calificación de las habilidades de comprensión, todo mediado por una secuencia que describen como: contexto, materia, prueba y nota. El detalle de la secuencia se especifica en la contextualización de ciertas obras y autores, el trabajo con contenidos de teoría literaria y otras disposiciones metodológicas para el logro de correctos desempeños lectores, a saber: conocimiento léxico, uso de conectores, técnicas para inferir y estrategias para extraer ideas principales.

Estas secuencias didácticas no son exclusivas del concierto de estudio, pues, como se reporta en un trabajo realizado en Noruega (Gabrielsen *et al.*, 2019), en la mayoría de las sesiones de lectoliteratura observadas predominó la instrucción sobre géneros específicos, sobre las cualidades teóricas de las obras, sus características formales y sus recursos literarios (dentro de didactizaciones esencialmente individuales y silenciosas como entrenamientos para la medición).

Como se advierte, a nivel relacional, las prácticas lectoliterarias examinadas evidencian sistemas excluyentes de experiencias biográficas no legitimadas en los espacios didácticos. Desde la perspectiva de las injusticias simbólicas, podría afirmarse que estas dinámicas (que habitan estructuralmente el modo escolar de relación estética) excluyen al estudiantado de la posibilidad de desarrollar sus capacidades, toda vez que los modelos de interacción no promueven la deliberación e instalan reglas de participación donde la biografía lectora está expuesta a disyunciones e invisibilidades.

Identidades lectoras y construcción de realidades en experiencias lectoliterarias

En relación con la construcción de la identidad lectora que surge de estas experiencias, es necesario acotar que su carácter dialéctico y dinámico es dependiente de circunstancias específicas de ocurrencia y recurrencia. Por ejemplo, E6 señala que puede autorreconocerse como un gran lector, dependiendo de las temáticas que aborden los textos, y E2 informa que puede moverse de ser un lector por obligación a uno por placer, dependiendo, al igual que E6, de la temática y de la mediación.

Además de la dependencia con la situación, llama la atención que las y los participantes realicen (sin excepción y con total independencia de sus autorreconocimientos iniciales) una categórica distinción en cuanto a dos tipos de identidades coexistentes: el lector escolar y el extraescolar.

E4 expresa: “Yo me clasifico como un buen lector, pero mucho mejor cuando estoy afuera del colegio”. La línea de argumentación planteada tanto en los relatos como en las entrevistas sugiere que la distinción emerge por dos razones centrales: la mala experiencia con la calificación de la lectura literaria y la ausencia deliberativa. E4 afirma que, en la lectoliteratura no escolar, “no está la injusticia de las notas, ahí yo escojo qué leer y qué hacer con esas lecturas”, mientras que E1 afirma ser mejor lectora fuera de las clases que dentro de ellas.

En torno a los sistemas de reconocimiento y autorreconocimiento, otras investigaciones refieren que los llamados malos lectores (dados, generalmente, sus malos desempeños evaluativos) advierten invisibilizados sus juicios y valoraciones en clases, generando desmotivación y autoconcepción de deficiencia, incluso si declaran sentirse atraídos por la lectura literaria (Learned *et al.*, 2019). El trabajo de Scholes (2020) en este mismo sentido demostró que niñas y niños que se autorreconocieron como buenos lectores no fueron identificados como tales en la escuela, porque en sus modos participativos normalizados (lejanos a los que ellos declararon disfrutar), rindieron de mala forma, resultando, como consecuencia, el tener que ser parte de espacios remediales centrados en suplir su supuesto déficit.

Siguiendo a Fraser (2008), lo anterior evidencia que las injusticias simbólicas están entramadas en las relaciones sociales y que estas se objetivan en dominaciones culturales como formas de construcción identitaria. Para Honneth (2006), el no reconocer las riquezas relacionales, ontológicamente constitutivas de la diferencia, supone invisibilizar la agencia y construir identidades sometidas con “requerimientos repetidos y continuados de forma ritualizada” (p. 130) que propician, en suma, la generación de una conformidad “que provee de las fuentes motivacionales para formas de sumisión voluntaria” (p. 131).

La definición del autorreconocimiento conlleva, en todos los casos, a la construcción de representaciones de verdad en torno a la lectura literaria escolar y a la extraescolar. E3 señala que, dentro de la escuela, ha aprendido que ser buena lectora literaria significa comprender los textos y tener fluidez en la decodificación, mientras que, fuera de la escuela, ser buena lectora supone ser capaz de imaginar las cosas que están pasando. E6 afirma que un buen lector literario “puede entender lo que lee y disfrutarlo al mismo tiempo”, pero que, sobre todo en el colegio, es necesario entender más que disfrutar, porque eso es lo que sirve para los exámenes. Para E2, los lectores por gusto, mucho más frecuentes fuera del colegio, son “más dedicados y menos cuadrados para leer, conversan sobre lo que entienden y toman más decisiones”, mientras que un lector escolar, más asociado a la obligatoriedad, aprende a construir su identidad fijándose en

otras cosas, por ejemplo, “en las que pasarán en la prueba, donde hay que memorizar harto”. Razonamiento semejante al de E4, para quien la lectura literaria está signada por la necesidad de rendir en mediciones futuras, siendo mal valorada si no entrega “herramientas específicas para comprender mejor”, o al de E1, quien afirma que una buena lectora literaria, en los márgenes escolares, debe ser capaz de leer cierta cantidad de palabras por minuto y de páginas por día.

Lo anterior refrenda la premisa teórica que refiere a la construcción, en términos escolares, de una suerte de simplificación político-letrada de las disposiciones de desigualdad e injusticia que dialogan, en las experiencias lectoras, con ideologías de control, concepciones epistémicas de independencia con la observación e intereses que reducen las propiedades múltiples y complejas del fenómeno didáctico-literario (Sánchez Lara, 2021). Al respecto, una investigación reciente demuestra que el estudiantado y el profesorado, en general, conciben la lectura literaria como una actividad instrumental para obtener información, o, en su defecto, como un medio de entretenimiento, descartando de sus perfiles lectores otras motivaciones más cercanas a la reflexión social o al valor ideológico de la lectura literaria (Gelber, 2017).

Como se advierte, las experiencias lectoras están mediadas por negaciones deliberativas e invisibilización de riquezas relacionales extraescolares, lo cual se especifica en la exclusión de la agencia creativa, interpretativa y catártica. A su vez, las experiencias se caracterizan por transformarse en espacios de inclusión a modos lectores hegemónicos y homogéneos donde el decir de lo que *me* pasa es convertido a un decir igual de lo que *nos* pasa de acuerdo con cómo se medirá ese *hacer* y *sentir*. Este mecanismo no solo refrenda la construcción de identidades lectoras duales y antinómicas (escolares versus extraescolares) sino que, además, establece una línea divisoria entre tipos de saberes. Por ejemplo, E6, E1 y E5 señalan no tener algún aprendizaje que recuerden como relevante; E4 afirma que los aprendizajes obtenidos en su relación biográfica con la lectura literaria escolar se resumen en tener buenas “estrategias específicas para leer o inferir”; E3 destaca haber aprendido a “identificar estructuras” y E2 releva que aprendió “que memorizar es sustancial, que hay párrafos más importantes que otros y a no influenciarse tanto por las emociones”.

En relación con los saberes lectores construidos fuera del campo escolar, E6 afirma: “He aprendido cosas de mis lecturas de *mangas*, porque tocan temas densos y filosóficos que me hablan de la vida... y eso me queda dando vueltas en la cabeza”. E2 señala que aprendió a “madurar algunas decisiones, porque el personaje te enseña eso, a ser paciente”; E4 reconoce que con ello aprendió a “complementar mis visiones, porque es entretenido comentar las perspectivas”; E5 advierte que “los libros que me hacen

disfrutar son los que me hacen sentir identificada, los que me conectan emocionalmente, los que me hacen imaginar cosas que no veo siempre”; E3 aprendió “a mirar distinto la sociedad” y, finalmente, E1 comprendió “que hay formas de escribir que me sirven cuando invento mis propias historias”.

Conclusiones

El artículo se propuso analizar, en experiencias de lectura literaria escolar, diversos mecanismos de exclusión desde la mirada crítico-analítica de la justicia simbólica. Entendiendo la inclusión como la aceptación política de los saberes legítimos, diversos y constitutivos de sentido, se asumieron, en consecuencia, como disposiciones excluidoras todas aquellas prácticas que invisibilizaron esta legitimidad, impidiendo el desarrollo agencial y negando las diferencias en las relaciones sociales.

En tal caso, se concluye que en las experiencias lectoliterarias revisadas operan disposiciones de exclusión constitutivas de un complejo mecanismo de injusticia simbólica que afecta tres niveles de la experiencia: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*. En efecto, en las mediaciones didácticas conducentes a sistemas de calificación homogeneizantes, la función creativa del conocer (*poiesis*) es oprimida por el control universal de la construcción de significados, especificada en procedimientos homogéneos, rutinarios y anuladores de la creatividad. En cuanto la función de recepción (*aisthesis*), las experiencias evidencian invisibilización de relaciones sociales anteriores a la ocurrencia lectora y exclusión de disposiciones emocionales que median la construcción diversa de sentidos, para incluir a un sistema hegemónico de lectura centrado en la calificación como desempeño competencial. Finalmente, y en lo que respecta a la función liberadora (*catharsis*), se concluye la anulación de la capacidad inventiva, a propósito de la necesidad de transformar la experiencia lectoliteraria en un mecanismo estandarizado de respuesta tipo.

Todo lo antes dicho deviene de relaciones sociales que permiten establecer una distinción de formas de lectura que conllevan a la construcción identitaria y a la representación del fenómeno lectoliterario, con premisas antinómicas en cuanto a qué es leer dentro de la escuela y fuera de ella. Las experiencias evidencian que hay procedimientos escolarmente legitimados donde no es reconocido disfrutar, decidir, crear, emocionarse ni imaginar. De manera contraria, se evidencian otras relaciones sociales excluidas tanto de lo didáctico como de lo evaluativo que, pese a informar la experiencia, no tienen espacio en la dinámica escolar de lectura, tales como: las biografías lectoras previas a las ocurrencias, los gustos e intereses, las interacciones fraternales-familiares y las capacidades deliberativas e inventivas.

En lo concerniente a la construcción identitaria, se concluye que emergen dos tipos de identidades (presentes en todos los participantes, de manera dual y antinómica, y con independencia de los autorreconocimientos iniciales): las escolares y las extraescolares. Más allá de que en ambos casos la definición es dinámica y depende tanto de ocurrencias como de recurrencias, llama la atención que la identidad lectora “escolar” esté mediada por el aprendizaje de estrategias o técnicas de comprensión, estructuras retóricas, memorizaciones, rutinizaciones, disposiciones silenciosas y concepciones de lo literario como aparato exclusivamente de medición (autodefinido y aceptado como externo a la experiencia). Por el contrario, la identidad “extraescolar” de lectura literaria está informada por aprendizajes vinculados al desarrollo social y personal, destacando, en este caso, ciertos dominios de la experiencia: el aprender a ser paciente, el tomar decisiones, el complementar visiones mediante la interacción, el leer literatura para crear ficciones y el resignificar los fenómenos sociales.

En esta misma línea, se concluye la presencia de construcciones de verdad en torno a lo que significa leer literatura. En la primera condición (dentro de la escuela), es aceptado que leer implique un ejercicio para preparar una calificación, donde no es legítimo disfrutar los textos, emocionarse públicamente, conversar las propias interpretaciones o tomar decisiones; así mismo, resulta válido y verdadero que leer es entender los mensajes de las obras, tener fluidez y ser capaz de decodificar cierta cantidad de páginas por minuto y de palabras por día. Contrariamente, en el segundo espacio de construcción de verdades en torno al fenómeno (fuera de la escuela), se acepta como legítimo la emoción pública, la construcción consensual de significados, la ausencia de respuestas correctas y la posibilidad de leer en los tiempos que se estime pertinente, transformando la experiencia al registro que se desee, es decir, escribiendo ficciones, conversando las interpretaciones o comparando los productos con otros discursos artísticos.

Se concluye, en suma, que todo lo descrito configura una exclusión epistémico-simbólica definida por un supuesto de independencia entre lectores y lecturas, cristalizada en la aceptación de que existen procedimientos y modos lectoliterarios que operan con independencia de las historias de relación de quienes las experimentan. Lo recién mencionado constituye una dimensión fundamental de esta investigación: el examen epistémico y político de la experiencia de lectura en el escenario escolar (Maturana, 1995; Sánchez Lara, 2020).

En torno a los sustratos epistémicos, sería posible distinguir dos caminos disímiles que dan cuenta de maneras de comprender el conocimiento. En el primero, se subentiende la realidad como externa a los observadores y, en consecuencia, conocible con procedimientos de aprehensión (los

referidos mecanismos que excluyen la experiencia relacional extraescolar de las y los lectores, sus haceres, decires y saberes); en el segundo, la realidad solo es posible como acto de distinción en la experiencia del vivir, y por lo tanto, no preexistente a los observadores, sino construida en la propia ocurrencia del ser y del estar en la observación (en este caso, los saberes contruidos en las dinámicas extraescolares, pero negados en la didactización literaria).

Con base en el corpus de análisis, es necesario aceptar que, sin reparar en los tipos de financiamiento escolar de quienes participaron en el estudio, la escuela, como institución, limita subjetividades y capacidades múltiples de significación, además de generar condiciones para reproducir la neutralidad ideológica y la universalización de las experiencias diversas. Ante esta evidencia, es necesario problematizar la lectura literaria escolar en clave de justicia e inclusión, aceptando inicialmente que, en determinados contextos y situaciones, su didactización genera injusticias simbólicas que se especifican en ausencias deliberativas e inhabilitación de experiencias socioculturales, así como en invisibilización de disposiciones emocionales, de riquezas relacionales y, finalmente, de capacidades inventivas, autorreflexivas y plurisignificativas.

Del modo que sea, estos hallazgos deben ser profundizados con futuras investigaciones que se hagan cargo de las limitaciones de esta propuesta, a saber: la no triangulación de discursos con otros agentes implicados y la ausencia directa del investigador en la observación de las ocurrencias de lectura. Por lo anterior, resulta adecuado proyectar estudios etnográficos que reúnan, además, fuentes de información triangulables, como pudieran serlo, por ejemplo, el profesorado o los mismos recursos didácticos que emergen como relevantes tanto en los incidentes críticos como en las entrevistas.

Sobre los autores

Ricardo Antonio Sánchez-Lara es profesor de Lengua Castellana, magíster en Educación y doctor en Educación. Investiga la relación entre justicia social, justicia educativa y lectura literaria escolar. Además, investiga fenómenos didáctico-curriculares, metodológicos y evaluativos.

Referencias bibliográficas

Acevedo, F., & Gómez, G. D. (2021). Literatura e inclusión: influencias de la formación lectora y literaria en la educación inclusiva en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), 1-14. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e335710>

- Asfura, E., & Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la Educación*, (50), 83–113. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- Ballester Pardo, I. (2021). Cómo enseñamos la diversidad: un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura. *Tejuelo*, 33, 103–128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.103>
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2017). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 147–171. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44978/47060>
- Bassey, M. O. (2016). Culturally Responsive Teaching: Implications for Educational Justice. *Education Sciences*, 6(4), 1–6. <https://doi.org/10.3390/educsci6040035>
- Ben Shahr, T. H. (2017). Educational justice and big data. *Theory and Research in Education*, 15(3), 306-320. <https://doi.org/10.1177/1477878517737155>
- Blanco, R., & Duk Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37–55. <https://doi.org/10.14201/8394>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y métodos*. La Muralla Ediciones.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19–35. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Calvo, V. (2019). Reading diary in the process of reception of immigrant families. *Ocnos*, 18(1), 41–51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Caro Valverde, M. T., & González García, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 0(9), 89–106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.05
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26–43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- Chartier, R. (2005). *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- Dalla-Bona, E. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, 28(1), 112–126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128>
- del Pino Tortonda, A., Barriga Galeano, E., & González Correa, R. de la A. (2019). Hacia una escuela inclusiva: perspectiva de género y literatura. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 66–76. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/269>
- Druker Ibáñez, S., & Sánchez Lara, R. (2021). Educación: desafíos disciplinares y subversivos en contextos diversos. *ReHuSo*, 6(3), 149–156. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3850>
- Elkad-Lehman, I., & Poyas, Y. (2020). Emotions while reading literature in multicultural groups. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.10>

- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Revista Discurso y Sociedad*, 2(1), 170–185. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html)
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes.
- Gelber, D. (2017). *Mis lecturas diarias y valoración de la lectura en enseñanza media*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-6-KIT-1.pdf>
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129–150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Jauss, H.R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós Ediciones.
- Junqueira de Souza, R., & Cosson, R. (2018). O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. *Educar em Revista*, 34(72), 95–109. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62764>
- Jusslin, S., & Höglund, H. (2020). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. *Research in Dance Education*, 1(19), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Kamalova, L. (2015). Studying of Russian folk tales in the context of intercultural dialogue at schools with (non-Russian) language learning. *Review of European Studies*, 7(4), 105–111. <https://doi.org/10.5539/res.v7n4p105>
- Kim, S. (2015). "It is not fair": Literary discussions about race and social justice among Korean-origin kindergarten children. *International Journal of Early Childhood Learning*, 22(2), 1–29. <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v22i02/48438>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma. Filosofía de l'educació*, 19, 87–112. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Lave, J., & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12–22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002
- Learned, J., Morgan, M. J., & Lui, A. (2019). Everyone's Voices Are to Be Heard: A Comparison of Struggling and Proficient Readers' Perspectives in One Urban High School. *Education and Urban Society*, 51(2), 195–221. <https://doi.org/10.1177/0013124517715065>
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), e192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21–33. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf

- Marlatt, R. (2018). Get in the Game: Promoting Justice Through a Digitized Literature Study. *Multicultural Perspectives*, 20(4), 222–228. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1467769>
- Martin, C. (2020). Educational Justice and the Value of Knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 54(1), 164–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12370>
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos.
- Merry, M. (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice*, 14(1), 9–25. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Revista Álabe*, 0(17), 1–19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/408>
- Munita, F., & Pérez, M. (2018). “Controlar” las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 179–198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Núñez, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Revista Lenguaje y Textos*, 43, 32–32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Ocampo, A. (2017). Pensar heterotópicamente la educación inclusiva. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 15–21. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/222>
- Ocampo, A., & López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe*, 0(21). <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.9>
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211–230. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.010/12035>
- Sánchez Lara, R. (2020). *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. (2021). Prácticas de lectura y escritura: La importancia de repensar al sujeto complejo para la justicia educativa. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (48). <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1593>
- 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. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.8>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students’ perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–37. https://pure.uva.nl/ws/files/29887327/Schrijvers_et_al_2016_20161209T094732.pdf

- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, *X*(2), 2-2. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>
- Santos, B. S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. S. Santos (ed.), *Epistemologías del sur: Perspectivas* (pp. 21-66). Akal.
- Troncoso Araos, X., & Navarro Carvallo, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: Papelucho de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, (50), 97-110. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10223>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.
- 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>