

**LITERATURA ESCOLAR Y JUSTICIA EDUCATIVA: UNA REVISIÓN INTERSECCIONAL DE LAS
MÚLTIPLES EXCLUSIONES**

*LITERATURA ESCOLAR E JUSTIÇA EDUCACIONAL: UMA REVISÃO INTERSECCIONAL DE
MÚLTIPLAS EXCLUSÕES*

*SCHOOL LITERATURE AND EDUCATIONAL JUSTICE: AN INTERSECTIONAL REVIEW OF MULTIPLE
EXCLUSIONS*

Ricardo Sánchez Lara

Magíster en Educación, UCSH. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. Núcleo de Prácticas Lectoras y Escritura académica (PLEAc). E-mail: rsanchezl@ucsh.cl

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es analizar algunas disposiciones de exclusión que operan en la enseñanza de la literatura. A partir de una revisión bibliográfica, se discute la literatura escolarizada como una construcción interseccional de múltiples exclusiones que reproducen injusticias sociales. Entre las principales conclusiones destaca la necesidad de formar para una ciudadanía deliberante, reconocida en su complejidad y habilitada para participar de manera legítima en la construcción de significados y conocimientos.

Palabras-clave: Educación literaria. Justicia educativa. Interseccionalidad. Múltiples exclusiones.

RESUMO

O objetivo deste ensaio é analisar algumas disposições de exclusão que atuam no ensino de literatura. A partir de uma revisão bibliográfica, a literatura na escola é discutida como uma construção interseccional de múltiplas exclusões que reproduzem injustiças sociais. Uma das principais conclusões é a necessidade de formar uma cidadania deliberante, reconhecida em sua complexidade e habilitada a participar legitimamente na construção de significados e conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Literária. Justiça Educacional. Interseccionalidade. Exclusões múltiplas.

ABSTRACT

The aim of this essay is to analyze some aspects of exclusion that operates in the teaching of literature. Based on a literature review, we discuss the schooled literature as an intersectional construction of multiple exclusions that reproduce social injustices. Among the main conclusions, we highlight: the need to educate for a deliberative citizenship, recognized in its complexity and enabled to participate legitimately in the construction of meanings and knowledge.

Keywords: Literary education. Educational justice. Intersectionality. Multiple exclusions.

INTRODUCCIÓN

Múltiples evidencias demuestran que, en las últimas décadas, la indigencia ha disminuido, el ingreso a estudios terciarios ha aumentado y que se ha abierto cierta reconceptualización a la multidimensionalidad de la pobreza; derroteros, sin duda, de avances en justicia social. Sin embargo, y pese a las evoluciones mencionadas, la desigualdad simbólica de la exclusión, la concentración de bienes, la segmentación territorial y el déficit en participación sociopolítica continúan siendo preocupaciones en Latinoamérica (PNUD, 2017; LE MONDE DIPLOMATIQUE, 2014).

Las desigualdades referidas operan bidireccionalmente en la sociedad y en las escuelas, es decir, tanto la participación política como la segregación, la calidad diferenciada y la inequidad curricular, son dimensiones recursivas de injusticias culturales que reproducen patrones de exclusión ¿Cuáles son los desafíos de la educación en este escenario?

Si bien se ha concebido la injusticia como un problema distributivo de bienes, también es posible entenderla como una problemática respecto a la distribución de oportunidades, más aún, como un problema de relaciones de poder y marginaciones sociolingüísticas que, en espacios interaccionales didácticos, profundizan la desigualdad y establecen fronteras epistémicas en torno, por ejemplo, al reconocimiento y la participación (MURILLO Y HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011, ZAVALA, 2019; CARNEROS, MURILLO Y MORENO-MEDINA, 2018).

Antes nos preguntamos por el desafío de la educación en el escenario de las desigualdades y las injusticias, ahora, para precisar el enfoque del ensayo, nos preguntamos por los desafíos de la educación literaria, asumiendo que, en todo evento, las prácticas literarias escolares son actos políticos, culturales y sociales.

Por todo lo anterior, en el presente trabajo se problematiza la enseñanza de la literatura escolar, de manera específica, su dimensión lectoescritural, con el objetivo de describir las disposiciones de exclusión que operan, interseccionalmente, en su didactización.

Literatura escolar: un contexto para las exclusiones

En la didactización escolar de la literatura convergen, interseccionalmente, las disposiciones hegemónicas del propio sistema literario, las ideologías y concreciones curriculares, las políticas públicas y las configuraciones epistémicas que informan su sentido y su quehacer. En esta concurrencia, inserta por cierto en un modelo educativo tecnificado, una de las principales preocupaciones es la reproducción y perpetuación de repertorios asociados a la lectura y la escritura (más bien a ciertos modos lectoescriturales) como garantías naturalizadas de acceso a los conocimientos universalizados como estables (también estabilizados como universales).

En el escenario de convergencia descrito, la educación literaria ha renovado los repertorios de enseñanza, o de su didáctica como campo en consolidación (MUNITA, 2017), desplazando su objeto de estudio desde la instrucción de textos y contextos, hasta situarse en el estudiantado como partícipe crítico y creativo. Pese a este desplazamiento, propone una fuerte agenda lectora sustentada en la necesidad de generar competencia literaria, entendida como la capacidad para comprender, interpretar, analizar y valorar los componentes recursivos e intertextuales de textos y discursos literarios (MENDOZA FILLOLA, 2004, 2010).

Este objetivo primario se intersecta con la comprensión de lectura como forma excluyente de acceso a la participación social y al desarrollo de habilidades funcionales para ciertos tipos de aprendizajes. Dichas posturas, ampliamente naturalizadas, han promovido cierta tecnificación de las prácticas de lectura y escritura literarias escolares, o, lo que podríamos denominar, una crisis de expresión, reconocimiento y participación.

En efecto, la literaturización escolar asume (y desarrolla) repertorios que, entramados en la naturalización de la lectura comprensiva y la escritura acrítica como tecnologías de control, reproducen la desigualdad participativa, perpetúan brechas epistemológicas originadas en reconocimientos simplificados, inhabilitan las expresiones legítimas y, sobre todo, materializan la marginación. Esta tecnificación de repertorios se ancla, como luego será desarrollado, en una limitada relación con lo letrado donde se disocian los contextos de uso y se despliegan procedimientos validados, nunca en

neutralidad ideológica, para controlar la significación e invisibilizar la generación de conocimientos (ZAVALA, 2019).

Aun cuando diversas posturas educativas se insertan desde y para la justicia social, evidenciando preocupación por la construcción de una ciudadanía democrática, por el reconocimiento de las diferencias, por el desmantelamiento del poder y de la dominación epistémica, pensamos que no ha existido suficiente voluntad política para subvertir los discursos coloniales de tecnificación que proponen, en definitiva, homogeneizar la complejidad humana, mercantilizar la reflexión y reducir los procesos significacionales, a través, por ejemplo, de sistemas de medición desubjetivantes. La evidencia señala que la evaluación de los currículos mediante dispositivos estandarizados aumenta las brechas sociales, genera estímulos económicos que desprofesionalizan la gestión docente, construye erróneas ideas de calidad en la ciudadanía y privatiza la escuela transformándola en símbolo de mercado e institución de control (ORTIZ CÁCERES, 2012; SARZURI, 2014; YANCOVIC, VARGAS Y BARRIOS, 2016).

En este punto advertimos la tensión fundamental: las prácticas de lectura y escritura literarias que se didactizan en el aula escolar están intersectadas por diversas agendas (canon literario, racionalidades curriculares técnicas, sistemas de medición estandarizados, subjetividades desubjetivadas, marcos teóricos disciplinares, intereses económicos y lógicas de mercado) que operan, simbólicamente y factualmente, en la construcción de repertorios de desigualdad, injusticia y exclusión.

Literatura escolar: un apunte al carácter interseccional de las múltiples exclusiones

La interseccionalidad es una concurrencia de variados sistemas de opresión, desigualdad, exclusión y dominación, que modelan y determinan tanto la construcción de subjetividades como las experiencias relacionales (BRAH, 2013). Para Yuval-Davis (2013), la interseccionalidad permite analizar todo el marco social, más allá de algunas categorías históricamente asociadas a lo marginado, por lo tanto, y como señala Ocampo (2016), explorar el comportamiento multiestructural y multidimensional de la exclusión, lo que, en términos de lectura y escritura literaria, se traduce a comprenderla como un constructo develador de múltiples disposiciones de exclusión, desigualdad e injusticia.

La interseccionalidad, como fenómeno multidimensional, posee matrices políticas, marcos disciplinarios y sustratos interaccionales en interdependencia (HILL COLLINS, 2017). La matriz política de la lectoescritura literaria escolar está constituida por macrorrelatos como el monoculturalismo curricular, es decir, la prevalencia colonial de una cultura estabilizada como universal y la subalternización de otras comunidades. Esta matriz política, epistémica y discursiva condiciona los marcos organizativos, por ejemplo, los recursos didácticos (libros de texto) y las prescripciones didáctico-curriculares (bases curriculares y programas de estudio), en los que la lectoescritura literaria se transforma en objeto tecnificado (SÁNCHEZ LARA, 2020) y en repertorio monomodal, esto es: un modo particular de lectura y escritura legitimado desde complejas redes interseccionales.

La relación recursiva de la matriz política y los marcos organizativos dialoga con una tercera capa de marginación: la interaccional. En ella coexisten protocolos informados por intereses técnicos y mecanismos de inautenticación participativa, deliberativa y expresiva, los que profundizan algunas injusticias educativas en el aula literaria, sobre todo cuando la propia identidad docente y la complejidad constitutiva del estudiantado se entraman y relacionan con dos repertorios implicados en la didactización literaria escolar: control y consumo.

El control del medio y el mercado de consumo son mecanismos insertos en la desigualdad social; las imposibilidades deliberativas como expresión de control, la concentración patrimonial, la participación sociopolítica coaptada y el acceso restringido a bienes y oportunidades, son fenómenos que se vinculan interseccionalmente en la matriz política de la exclusión. Estos relatos culturales, en concomitancia de discursos, ideologías y mediaciones didáctico-curriculares, se trasladan como relatos (también interseccionales) a la escuela. En esta analogía la literatura escolarizada cumple dos funciones: mercantilizar obras como bienes de consumo acrítico y controlar las experiencias significacionales, perpetuando, de esta manera, la simplificación de lo humano y la reproducción de la desigualdad.

La mercantilización de obras, por ejemplo, opera intersectando el monoculturalismo transmitido en los diseños curriculares, el reconocimiento del estudiantado como espectador ilegítimo de experiencias ajenas (validadas culturalmente)

y la condición explicadora de los cuerpos docentes (SÁNCHEZ LARA, 2019). En el control de la experiencia significacional, por su parte, coexisten en intersección los repertorios de homogeneización de la medición, la presunción epistémica del estudiantado como sujetos sin multiplicidad ni agencia y la desprofesionalización del potencial de cambio contenido en los discursos pedagógicos (cambio en tanto transformación de las condiciones de exclusión).

De esta manera, las injusticias educativas lectoescriturales literarias se transforman en fenómenos complejos devenidos interseccionalmente (macrodistinciones culturales, curriculares y sociopolíticas, además de microdistinciones didácticas) que exceden la inequidad de acceso y permanencia, la distribución económica y los derechos constitucionales, situándose en las prácticas lectoescriturales como experiencias parciales e inhabilitantes.

Así las cosas, las prácticas literarias escolarizadas, a propósito de la agenda monomodal, reproducen un orden técnico y propician la marginación, por ejemplo, de las condiciones deliberativas. En la escuela deliberamos con ingenuidad qué leer y escribir, dónde, cuándo y cómo evaluarlo (incluso para qué hacerlo), porque, en rigor, la decisión está prediseñada por marcos curriculares normativos y por repertorios canónicos, consensuados como útiles y relevantes (por discursos y prácticas hegemónicas) para ciertos intereses político-educacionales que operacionalizan la dominación: se incluye a un marco estable (monocultural y monomodal) de disposiciones participativas y se excluye de la posibilidad deliberativa vinculante.

Esta exclusión educativa reproduce una injusticia social sustentada en la representatividad de las decisiones: la vida política de las comunidades, así como la vida en las aulas, carece de paridad deliberativa y dispositivos que permitan justicia en el diseño de la corresponsabilidad ciudadana.

Tal como señala Young (2000), los principios deliberativos de las comunidades especifican formas de poder que desvalorizan la otredad (preconfigurada e ideologizada como no deliberante) y, junto con ello, inhabilitan sus narrativas constituidas como diferencia. La comunidad no deliberante, en el marco de la lectoescritura literaria, no solo asiste a la invisibilización de su agencia, sino, además, a otro mecanismo de exclusión que

se intersecta en la dimensión deliberativa: la desobjetivación en la construcción de los significados.

Esta expresión de injusticia opera en el permanente adiestramiento lector y en la pretensión de controlar la participación a través de procedimientos que simplifican el proceso significacional y disocian la experiencia humana, pese a que, como múltiples aproximaciones teóricas dan cuenta, no habría posibilidad de separar, en las experiencias del vivir y del aprender, las dimensiones cognitivas, emocionales, históricas, sociales e ideológicas (MORIN, 1994, SANJUÁN, 2014; MATURANA, 1995; IBÁÑEZ, 2002).

La reducción de los universos significacionales (en tanto capacidad generativa) y las restricciones desde la constatación lineal, incluyen a un modo de lectura estandarizado que sanciona el error y excluye del reconocimiento de las propias y ajenas configuraciones emocionales, de las múltiples dimensiones interpeladas, de las posibilidades multimodales, de la legítima subjetividad como dimensión constitutiva y de la complejidad de quien conoce (experimentando y significando) lo literario.

Esta deslegitimación significacional dialoga, interseccionalmente, con otra disposición de marginación: la inexistencia de participaciones legítimas. Cuando construimos un significado desde la restricción y para el control, participamos de la interacción con los productos literarios sin que se permita, legítimamente, la múltiple significación ni la creación (SÁNCHEZ LARA, 2019).

La inexistencia de una participación legítima responde a concepciones epistémicas que posicionan al conocedor como un ente separado de la realidad que conoce (MATURANA, 1995) y lo transforma en un consumidor de objetos culturales. Representa, desde la perspectiva de la justicia educativa, una premisa en cuyas fronteras habitan las negaciones participativas y deliberativas vinculantes, la necesidad de controlar el medio (a través de la inhabilitación tanto de la creatividad como de la plurisignificación); las brechas entre producir y reproducir, la invisibilización de voces no reconocidas y la negación sistemática de otros modos de conocimiento (fuera del validado en la dñada monocultura-monomodalidad).

La inexistencia de una participación legítima, en el espacio social y en el espacio didáctico literario, corresponde, en suma, a la despolitización de la ciudadanía y a la negación del reconocimiento de los sujetos como portadores y constructores del propio relato histórico.

En torno al reconocimiento, podríamos acotar que, tal como señala Honneth (2006), el despliegue de discursos y acciones que mantengan el sometimiento y la exclusión, son retóricas de poder que no tienen legitimidad en la acción. Estos reconocimientos retóricos suponen participaciones correctivas en las que, si bien se participa de la lectura y de la escritura en tanto derechos constitucionales, su didactización acrítica solo corrige las consecuencias de la exclusión (y de las desigualdades) sin interpelar sus causas (FRASER, 2016).

Esta inautenticidad participativa (ANDERSON, 2001) no da cuenta del desarrollo democrático de las comunidades, ni, mucho menos, de dimensiones de justicia educativa que permitan redistribuir y validar, sistémicamente, las posibilidades de conocimiento. Prácticas transformadoras, desde una mirada de justicia educativa literaria, convertirán el aula en una reunión de autores que leen para la autointerpretación, la crítica social y el desarrollo de los propios proyectos de escritura; en definitiva, espacios didácticos en que se participe como legítimo productor de significados y se delibere no solo los quiénes de la participación, sino, además, sus condiciones epistémicas y sus políticas de legitimidad.

De inclusiones y exclusiones: una urgencia en educación literaria

La justicia social es una urgencia que reclama reunir visiones (también voluntades) políticas, económicas, filosóficas y educativas. En estos términos, y dado el carácter complejo e interseccional de las aulas, la educación literaria exigiría, a nuestro parecer, una especificidad dentro de todos los apellidos de la justicia: pensamos en una justicia didáctica que exceda los límites del trabajo técnico-metodológico y se sitúe en la discusión política y epistémica de los encuentros literarios escolarizados.

La dimensión política de la justicia educativa, rearticulando la propuesta de Fraser (2005), refiere a las reglas de organización de las disputas respecto al reconocimiento y a las condiciones estructurales de las representaciones. Lo político en la didáctica es, en

esta lógica, la especificación del quiénes y del cómo de la inclusión, además del quiénes y del cómo de las decisiones y de las participaciones.

En torno a la urgencia epistémica, es necesario repensar las cualidades y atributos de quien conoce en el propio acto de experimentar lo literario, además de reflexionar respecto a las condiciones interseccionales de validación de aquello que es susceptible de conocer, en la completa aceptación de que, como señala Maturana (1995), la realidad es la construcción que hacemos en la propia posibilidad de distinguirla desde nuestra multiplicidad, nuestra experiencia y nuestro emocionar.

Si la escuela no forma para deliberar, si no reconoce la multiplicidad y la legitimidad de las expresiones; por sobre todo, si la escuela no forma para una ciudadanía reconocida desde el marco de su complejidad, las injusticias sociales seguirán siendo corregidas en cuanto a sus consecuencias; seguiremos pensando en mitigar la desigualdad compensando el supuesto déficit o remediando las exclusiones con políticas retóricas que reproducen la estructura interseccional de las marginaciones. De ahí que, en particular, las aproximaciones didácticas a la lectura y la escritura, en el seno de la educación literaria, deban interpelarse en cuanto a sus mecanismos de exclusión e inclusión, entendiendo que en cualquier práctica de marginación coexisten desigualdades e injusticias.

Prácticas excluyentes en la clase de literatura escolar, a partir de los argumentos expuestos en la reflexión, suponen la inclusión a marcos monoculturales y monomodales de lectura y escritura (sin capacidad deliberativa); a reducciones de universos significacionales y a la negación de la multiplicidad, a través de disposiciones que reconocen la comprensión de lectura como vía absoluta para la construcción de sentidos. En suma: prácticas excluyentes suponen incluir un reconocimiento simplificado y retórico que habilita a participaciones parciales dentro de los consensos técnicos que estabilizan la cultura validada como universal.

Recuperar, como señala Bombini (2008), la relación entre los sujetos y sus prácticas culturales requerirá asumir una perspectiva sociocultural. En ella, proponemos, deben relevarse y reconocerse en absoluta legitimidad las escenas y los escenarios de

quienes participan, sus experiencias particulares (naturalmente relacionales) y, sobre todo, la voz y la memoria de sus historias de memorias y de voces.

Esta postura exige no solo el rediseño de políticas públicas, sino además una profunda reflexión en torno a los sistemas didácticos, curriculares y metodológicos (tanto de las formaciones iniciales como del propio ejercicio pedagógico). Por encima de lo anterior y como condición inaugural, exige el reconocimiento de las prácticas literarias escolares como entramados interseccionales que actualizan una multiplicidad de disposiciones de marginación.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien en la escritura y lectura literaria escolar se asume el derecho constitucional como premisa de alfabetización, dadas complejas tramas interseccionales se enfatiza en su acción normativa y no en los alcances políticos ni epistémicos de la deliberación, el reconocimiento y la participación, sobre todo, se enfatiza en los despliegues técnicos y se invisibilizan las experiencias legítimas del ser y del vivir en la construcción de los conocimientos.

Se escribe, en general, para pertenecer a la norma lingüística monocultural, no para producir (en legitimidad) las propias perspectivas o discursos desestabilizadores; se escribe para medir, no para transformar. La lectura literaria, por su parte, se tecnifica para la evaluación y se funcionaliza con lenguajes que impiden leer y leerse como agentes de ciudadanías políticas.

Tal como se señaló al inicio, las prácticas literarias escolares son actos políticos, culturales y sociales que deben tender a la emancipación. Así las cosas, la educación literaria debe desarrollar repertorios que cumplan la función de visibilizar las injusticias sociales a través de la literaturización escolar, por un lado, y, por otra parte, reconocer las injusticias culturales que operan interseccionalmente en su didactización, para, de esta manera, redistribuir las oportunidades de participación legítima.

Junto con el reconocimiento de los sujetos como constructores de significados, proponemos reconceptualizar la participación lectoescritural literaria problematizando

los aspectos simbólicos de las desigualdades, fundamentalmente, las posibilidades deliberativas y los reconocimientos complejos que habiliten a participaciones legítimas, validando, así, las multiplicidades dentro de los encuentros literarios.

REFERENCIAS

ANDERSON, Gary. Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. In NARODOWSKI, Mariano; NORES, Milagros & ANDRADA, Myrian (eds.) **Nuevas tendencias en políticas educativas**. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad, 2001. p. 1-61.

BOMBINI, Gustavo. La lectura como política educativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 19-35, 2008. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.htm>. Acceso en: 14 jul. 2015.

BRAH, Avtar. Pensando en y a través de la interseccionalidad. In: ZAPATA, Martha; GARCÍA, Sabina; CHAN DE ÁVILA, Jennifer (coord.). **La interseccionalidad en debate: Actas del Congreso Internacional “indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior”**. Berlín: Aimée Heredia, 2013. p. 14-20.

CARNEROS, Sergio; MURILLO, Javier; MORENO-MEDINA, Irene. Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 7, n. 1, p. 7-36, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>. Acceso en: 01 de abr. 2019.

FRASER, Nancy. Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. **Anales de la Cátedra Francisco Suárez**, v. 39, p. 69-87, 2005. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>. Acceso en: 10 abr. 2019.

FRASER, Nancy. **Igualdad, identidad y justicia social**. Artículo de prensa, Le Monde Diplomatique en español, 2016. Disponible en: <https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>. Acceso en: 15 abr. 2019.

HILL COLLINS, Patricia. La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. **Investigaciones Feministas**, v. 8, n. 1, p. 19-39, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/INFE.54888>. Acceso en: 15 de sep. 2019.

HONNETH, Axel. El reconocimiento como ideología. **Isegoría**, n. 35, p. 129-150, 2006. Disponible en: [doi:http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33](http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33) Acceso en: 15 de sep. 2019.

IBÁÑEZ, Nolfi. Emotions in the classroom. **Estud. pedagóg**, n. 28, p. 31-45, 2002. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>. Acceso en: 22 de jun.2019.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. **Políticas sociales:** los nuevos paradigmas de la integración social regional. Santiago de Chile: Editorial Aún Creemos en los Sueños, 2014.

MATURANA, Humberto. **La realidad:** ¿Objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos, 1995.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **La educación literaria:** bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Madrid: Ediciones Aljibe, 2004.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. La competencia literaria entre las competencias. **Lenguaje y textos**, n. 32, p. 21-33, 2010. Disponible en: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf Acceso en: 17 de jun.2015.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa, 1994.

MUNITA, Felipe. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 2, p. 379-392, 2017. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>. Acceso en: 18 sep. 2018.

MURILLO, Javier; HERNANDEZ-CASTILLA, Reyes. Hacia un concepto de justicia social. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 4, 2011. Disponible en: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>>. Acceso en: 24 sep. 2019.

OCAMPO, Aldo. **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, 2016. Disponible en: <https://www.celel.cl/2018/06/09/documento-de-trabajo-numero-1-interseccionalidad-y-derecho-a-la-lectura-aportes-teorico-metodologicos-para-el-fortalecimiento-de-la-ciudadania-y-el-fomento-de-la-lectura-2/>. Acceso en: 10 sep.2019.

ORTIZ CÁCERES, Iván. About the validity of the quality measuring system of education in Chile. **Estud. pedagóg.**, v. 38, n. 2, p. 355-373, 2012. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>. Acceso en: 10 dic.2019.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile.** Santiago de Chile: Uqbar Ediciones, 2017. Disponible en: https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf Acceso en: 12 dic.2019.

SÁNCHEZ LARA, Ricardo. Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica. **Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 2, p. 236-254, 2019. Disponible en: <http://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/143>. Acceso en: 17 nov. 2019.

SÁNCHEZ LARA, Ricardo. ¿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**, n. 52, p. 59-68, 2020. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_SanchezLara.pdf
Acceso en: 17 febr. 2020.

SANJUÁN, Marta. Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. **Impossibilia**, n. 8, p. 155-178, 2014. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>. Acceso en: 13 sep. 2016.

SARZURI, Marcelo. La fascinación educativa por la calidad. Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la "calidad en la educación". **Rev. de Inv. Educ.**, v. 7, n. 2, p. 71-89, 2014. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199740432014000200005&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 25 sep. 2019.

YANCOVIC, Mauricio; VARGAS, Gonzalo; BARRIOS, Iván. Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. **Cad. CEDES**, v. 36, n. 100, p. 337-354, 2016. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300337&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 25 sep. 2019.

YOUNG, Iris Marion. La democracia y el otro: más allá de la democracia deliberativa. **Revista Jurídica de la Universidad de Palermo**, Buenos Aires, v. 5, n. 1, p. 41-56, 2000. Disponible en: https://www.palermo.edu/derecho/publicaciones/pdfs/revista_juridica/n5N12000/051Juridica03.pdf. Acceso en: 21 jul. 2019.

YUVAL-DAVIDS, Nira. Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación. In: ZAPATA, Martha; GARCÍA, Sabina; CHAN DE ÁVILA, Jennifer (coord.). **La interseccionalidad en debate**: Actas del Congreso Internacional "indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior". Berlín: Aimée Heredia, 2013. p. 21-34.

ZAVALA, Virginia. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. **Íkala**, v. 24, n. 2, p. 343-359, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>. Acceso en: 21 ener. 2020.

Recebido em: 26/02/2020

Parecer em: 28/03/2020

Aprovado em: 15/05/2020